Das humanistische Gymnasium

Gymnasialverein

Digitized by Google

485
ANNEX LIB.
v 12-14

Library of

Princeton University.

Digitized by Google

Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Uhlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Zwölfter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1901.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis.

An die Mitglieder des Gymnasialvereins, von den Herausgebern . . . 109
Meinungsverschiedenheiten, von U. 259
Nachträge zur Liste der Unterschriften für die Braunschweiger Erklärung und zum Vorwort, von U. 71. 106. 208
Die Ulmer Versammlung und der Gymnasialverein in Württemberg, von K. Hirzel 44
Gründung der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins 93

Die XXI. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins, von H. Schott 165. 256
X. Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, von Martin . . 52
XI. Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins 256
XI. Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins . . . 257
XXXVII. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner 55
XXXVIII. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner 158
Darin: Bericht über die Ereignisse des Jahres 1900 auf dem Gebiet des höheren Schulwesens, von O. Jäger 159
Versammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Schulen Thüringens . . 59
Versammlung akad. gebildeter Lehrer an höheren Schulen im Nahe- und Saargebiet 60
Vom Realschulmännerverein 172
Der diesjährige Kongreß für Volks- und Jugendspiele in Deutschland . . . 257
VIII. Generalversammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 209

Aus den bayerischen und badischen Kammerverhandlungen des Jahres 1900 . 61
Aus den preußischen Kammerverhandlungen des Jahres 1901 131
Aus der Berliner Junikonferenz, von U. 110

Das Helmstedter Fest und der Jahreswechsel, von W. Schrader 1
Von der Jubelfeier der Fürstenschule in Grimma 66
Von Oskar Jägers siebzigstem Geburtstag 69
O. Jägers Abschied von seinem Schulamt, von Hübner 190
Ein Glückwunsch an O. Kübler 95

† Richard Richter 201
Richard Immanuel Richter, ein Gedenkblatt von E. Schwabe 229
Ergänzung zu dem Nekrolog auf Max Planck, von K. Hirzel 95

Der Erlaß des Kaisers zur Schulreform, nebst Bemerkungen von U. . . . 88
Die neuen preußischen Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst 3 vergleichenden Tabellen 237

Frühere Stadien der Berechtigungsfrage, von U. 6
Die Bedeutung der Bundesratsbeschlüsse über die Zulassung zur ärztlichen Prüfung, aus der Kreuzzeitung 194
Erklärung der ev.-luther. Landessynode des Königreichs Sachsen betr. der Vorbildung der Geistlichen 209
Wie denken die Lehrer an preußischen Realgymnasien über größere Ausdehnung des Lateinunterrichts an diesen Anstalten, von Ou. Steinbart und U. 197. 258

Zeugnisse über den griechischen Unterricht in der Berliner Hochschulzeitung 172
Zeitungs- und Zeitschriftenschau 178
Erwiderung von D. Rade, Red. der „christlichen Welt“ 96
Schulkuriosum aus dem „Pädagogischen Archiv“ 97

Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum, von C. Liermann 18
Landesgeschichte und Geschichtsunterricht, von O. Jäger 234
Die Saalburg, von O. Blümlein. I. II 37. 151
Altphilologische Ferienkurse 90

Digitized by Google

Bücheranzeigen.

(Mit Ausschluß der Schriften, deren Titel nur angegeben ist.)

J. Bach, Das schwarze Register (in den Mitteilungen der Ges. f. Erz.- und Schulgeschichte) . . . 250
H. Bassermann, Zur Frage des Unionskatechismus . . . 217
A. Bömer, Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten . . . 250
K. Brandi, Die Renaissance in Florenz und Rom . . . 226
H. Breymann, Französisches Lehr- und Uebungsbuch . . . 105
P. Cauer, Wie dient das Gymnasium dem Leben? . . . 190
F. Cohrs, Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion (Mon. Germ. Paed.) . . . 100
F. Collard, L'art d'interroger . . . 216
Commer, Merksätze . . . 215
E. Dahn, Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform . . . 214
O. Dähnhardt, Heimatklänge aus deutschen Gauen I . . . 219
M. Delanghe, Une vue de Paris . . . 102
P. Deussen, Erinnerungen an Fr. Nietzsche . . . 222
L. Durand und M. Delanghe, Die vier Jahreszeiten . . . 102
R. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Lief. V—VIII . . . 220
S. Feist, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache . . . 104
Alb. Fischer, Das alte Gymnasium und die neue Zeit . . . 191
Kuno Fischer, Hegel, Lief. 6 und 7 . . . 97
Th. Fitz-Hugh, Outlines of a System of Classical Pedagogy . . . 256
W. Gliese, Einführung in das Studium des Gotischen . . . 218
H. Gruber, Irrtümer in Schule und Haus . . . 216
R. Hanncke, Erdkundliche Aufsätze . . . 227
E. Hano, Anleitung zur Erlernung der französischen Umgangssprache . . . 103
P. Heinrich, Französische Gennsregeln . . . 104
H. Helmolt, Weltgeschichte. Bd. I und IV . . . 101, 253
Hentschel und Markel, Umschau in Heimat und Fremde. I . . . 227
E. Heyfelder, Klassicismus und Naturalismus bei Fr. Theod. Vischer . . . 221
A. Höfler und St. Witasek, Psychologische Schulversuche . . . 220
A. R. Hope, An Emigrant Boy's story, herausg. von Klapperich . . . 226
E. Hula, Römische Altertümer . . . 223
M. Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik . . . 215
K. Jentsch, Drei Spaziergänge eines Laien ins klassische Altertum . . . 99
M. Johannesson, Französisches Lesebuch . . . 103
A. Kadesch, Die elektrischen Strommaschinen . . . 228
W. Kahl, Deutsche mundartliche Dichtungen . . . 219
M. Killmann, Die Direktorenversammlungen des Königr. Preußen 1890—1900 . . . 213
Klein und Riecke, Ueber angewandte Mathematik und Physik in ihrer Bedeutung für höhere Schulen . . . 228
F. Koch und M. Delanghe, Französische Sprachlehre . . . 102
Kopp-Hubert-Seyffert, Gesch. der römischen Litteratur . . . 222
Kopp-Hubert-G. H. Müller, Gesch. der griechischen Litteratur . . . 222
Th. Link, Grammaire de Récapitulation de la langue française . . . 224
K. R. Löwe, Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre? . . . 215
Luckenbach, Abbildungen zur alten Geschichte, 3. Auflage . . . 223
Ad. Matthias, Aus Schule, Unterricht und Erziehung . . . 203
K. Meier und Br. Aßmann, Hilfsbücher für den englischen Unterricht . . . 225
A. Messer, Die Wirksamkeit der Apperception . . . 215
O. Mey, Frankreichs Schulen . . . 255
Meyers Konversationslexikon, Jahressupplement 1899—1900 . . . 100
Ernst Müller, Regesten zu Schillers Leben . . . 219
H. Müller und M. Kutnewsky, Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie . . . 228
P. Natorp, Was uns die Griechen sind . . . 187
Fr. Neubauer, Die Zukunft des Gymnasiums . . . 191
E. Norden, Die antike Kunstprosa . . . 205
Oesterreichisches Kultusministerium, Lehrplan und Instruktionen für die Gymnasien . . . 213
J. B. Peters, Uebungsbuch zur französischen Schulgrammatik . . . 104
A. Pinloche, L'Enseignement secondaire en Allemagne . . . 255

506758

Digitized by Google

Ph. Plattner, Grammatik der französischen Sprache I 224
Ph. Plattner, Lehrgang der französischen Sprache II, 4. Aufl. 225
W. Preyer, Unser Kaiser und die Schulreform 253
E. Rasche, Die Frage in ihrer Bedeutung für den geistbildenden Unterricht . . 216
W. Rein, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik 202
Raoul Richter, Kant-Aussprüche 221
A. Riffel, Gesundheitslehre für Schule und Haus 217
A. Roeschen, Geschichte der Lateinschule zu Laubach 251
Fr. Rompel, Die Helden des Burenkrieges 226
J. E. Russell, German Higher Schools 203
E. v. Sallwürk, Diesterwegs Leben 250
H. Scheftlein, Genealogischer Schulatlas 254
J. Scheibert, Deutsches Werden und Walten 207
R. Scheid, Die dramatischen Schüleraufführungen 216
H. Schnell, Handbuch der Ballspiele III 228
W. Schrader, Erfahrungen und Bekenntnisse 97
O. Schröder, Heilig ist mir die Sonne 218
A. Schulte-Tigges, Philos. Propädeutik auf naturwissenschaftl. Grundlage . . 220
W. Schuppe, Was ist Bildung? 99
H. Schurtz, Die Urgeschichte der Kultur 220
M. Seelig, Französisches Vokabularium, 2. Aufl. 108
Südafrikanische Republik, Das Unterrichtswesen 256
Tegge, Kompendium der griechischen und römischen Altertümer 223
W. Uhl, Das deutsche Lied 218
E. Wagner und G. v. Kobiliński, Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer 222
H. Weger, Die Schulmeister in Berlin 208
Ad. Wernicke, Lehrbuch der Mechanik, neu bearbeitet von Al. Wernicke und R. Vater 227
F. J. Wershoven, Vocabulaire technique 225
U. v. Wilamowitz-Möllendorff, Reden und Vorträge 251
W. Windelband, Geschichte der Philosophie 221
W. Windelband, Platon 221
K. Wörmann, Geschichte der Kunst aller Zeiten und Völker 207
H. Zander, Zwei religiöse Vorträge 218
R. Zander, Die Leibesübungen 105

Digitized by Google

Das Helmstedter Fest und der Jahreswechsel.

In einer Zeit, die die abschätzige Beurteilung idealer Ziele fast für eine Tugend, wenigstens für eine Notwendigkeit hält, ist die Erscheinung, daß frühere Zöglinge einer höheren Schule ohne äußeren Anlaß sich zu einer Erinnerungsfeier versammeln, besonders erquickend. Sie kamen freiwillig, lediglich um mit den Freunden ihrer Jugendzeit zu gedenken, um der gemeinsamen Bildungsstätte dankbare Anhänglichkeit zu erweisen, auch um der begehrlichen und unruhig verrauschenden Gegenwart ein Bild herzlicher Zufriedenheit vorzuhalten. Auch die ältesten der Überlebenden wurden zu lebendiger Teilnahme aufgerufen und siehe, es fanden sich am 27. September zu Helmstedt 180 Schüler des dortigen Gymnasiums aus alter und junger Zeit zusammen, Beamte und Pfarrer, Ärzte und Forstleute; selbst das Heer und der Bergbau waren vertreten. Unter ihnen noch drei, die vor mehr als siebenzig Jahren in die Anstalt eingetreten waren, und wer selbst zu kommen verhindert war, der grüßte durch den Telegraphen, der freilich während so langer Zeit sich zu einem bequemen Verkehrsmittel ausgebildet hatte.

Das zweitägige Fest verlief in bekannten Bahnen: zunächst Umschau in den altgewohnten Straßen und der reichbeflaggten Stadt, deren bauliche Eigenart in der neugewonnenen Sauberkeit mehr als vordem hervortrat, auch Besuch des neuen Schulhauses, an dessen Weihe manche der diesmaligen Festgäste schon vor achtzehn Jahren teilgenommen hatten. Dann am Abend der Kommers, der nicht nur die engeren Altersgruppen, sondern alle miteinander in frohem Singen und Reden verband und die ohnehin offenen Herzen in der Freude des Wiedersehens, in dem Labsal der Erinnerung zu gemeinsamer Freude aufschloß.

Am Haupttage wanderten unter reicher Teilnahme der Stadt, auch der Frauen, die Schulgenossen in die schöne Aula, ein Vermächtnis der unvergeßlichen Julia Carolina, in der uns der Schülerchor mit Kotzolts Tedeum und Beethovens bekanntem Lobgesang begrüßten. Zwischen beiden hieß der Direktor, Schulrat Drewes, die alten Schüler als lebendige Zeugen für die Wirksamkeit des Gymnasiums willkommen, dabei die letztlich Heimgegangenen namentlich erwähnend, unter ihnen mit verdientem Preise Rudolf Leuckart und den treuen Alfred Fleckeisen, dem die Prima an seiner Wohnstätte eine Gedenktafel gewidmet hat. Wir älteren erinnerten uns mit einigem Stolz, daß auch Ahrens und Schneidewin, Bethmann und der leider früh verstorbene Gottl. Heyer unserer Schule ihre Vorbildung verdankten. Dann wies der Schulrat Koldewey aus Braunschweig, auch ein Mitschüler, mit herzlichen Worten auf die Lehrer aus so langem Zeitraume und mahnte die Jetztlebenden,

Digitized by Google

nie von den sittlichen und wissenschaftlichen Idealen zu lassen, die für uns seit den Schuljahren vorbildlich gewesen seien und so viele zum Kampf für Sitte und Recht, zur Arbeit im Leben und der Wissenschaft gestählt hätten. Für die drei ältesten unter uns war es ein Augenblick nicht nur der Rührung, sondern auch freudiger Zuversicht, als zum Schluß der Feier die Prima vortrat und in unsere Hand das Gelöbnis steter Treue gegen diese Ideale ablegte. Vielleicht nie mehr als in diesem Vorgang habe ich empfunden, wie vielen Dank ich meiner alten Schule schulde. Alles, was etwa von Erinnerung an ihre Mängel noch haftete, verschwand in dem Händedruck, der das Alter und die frische Jugend in diesem gemeinsamen Bekenntnis zum Vaterland, zu deutscher Sitte, zur Berufstreue zusammenband.

Der weitere Verlauf ist bald erzählt: nach der ernsten Feier das Frühstück teils in größerer Zahl inmitten schöner Landschaft, teils in kleinerem Familienkreise. Nachmittags das Festmahl in ungetrübter, stetig flutender Freude mit vielen und bunten Trinksprüchen, die alle von gegenseitigem Verständnis und von ungeschminkter Liebe zu unserer Schule zeugten; abends der Ball, der die Festfreude auch in die Herzen der heutigen Jugend senkte.

Kein Wunder, daß der Vorsatz laut wurde, was einmal so schön gelungen, zu einer lebendigen Einrichtung zu machen und in fünfjährigen Zwischenräumen zu wiederholen! Ich hoffe, daß dieser Entschluß den Urhebern des Festes den besten Lohn für ihre vielfachen und allerseits dankbar anerkannten Mühen gewähren soll. Für mich liegt hierin die Bürgschaft für den Fortbestand der Sinnesart, die wir Alten aus der Schulzeit in das Leben hinübergenommen haben; und wenn die Kunst lang ist, so ist nicht nur nach Lobecks Wort das Leben, sondern auch die Schule ewig. Auch sonst läßt sich von solcher und ähnlicher Erinnerungsfeier alles Gute erwarten: wie gern sähe ich das allen sächsischen Fürstenschulen eigentümliche Ecce, das den im Laufe des Schuljahres abgeschiedenen alten und jungen Zöglingen nachklingt und weiter in der Latina zu Halle und im Pädagogium zu Putbus heimisch geworden ist, auch auf andere Schulstätten verpflanzt!

Habe ich etwa in dem Gefühle jener gemeinsamen Sinnesart geirrt? Habe ich den erziehenden Einfluß unserer Schule zu hoch eingeschätzt, der Schäden unserer Jugendbildung vergessen? Entsprang die Voraussetzung eines idealen Bandes unter uns, deren Schuljahre um Menschenalter auseinander liegen, mehr einer dankbar angeregten Phantasie als der Wirklichkeit? Auch bei nachträglicher Prüfung aller dortigen Eindrücke komme ich immer wieder darauf zurück, daß trotz des starken Wechsels unter den Wegen und Mitteln unsers Schulunterrichts, trotz der im stillen Zwiegespräch nicht verschwiegenen Mängel unserer Leitung wir uns durchaus zusammengehörig fühlten. Wir spürten in uns eine gleichartige Anschauungsweise, die hinter oder über unsern Kenntnissen unsere Verwandtschaft kundtat, eine Verwandtschaft mehr des Charakters als des Urteils. Wofür wir alle ungeachtet der angedeuteten Fehler dankbar waren, das war die Selbständigkeit und Freiheit unserer Entwickelung, die unsere Lehrer wenn nicht durchgängig aus wohlbedachter Berechnung, so doch aus Einsicht in den Geist der Jugend und aus weiser

Digitized by Google

Schonung seiner Willenstriebe uns vergönnt hatten. Ob wir jetzt gelehrt oder im Leben tüchtig waren, ob in einfachem, engbegrenztem Beruf oder auf hoher Staffel der staatlichen Ordnung, ob reich oder von beschränkten Mitteln, danach haben wir einander nicht gefragt; ich gestehe, an alles dieses nicht einmal gedacht zu haben. Uns alle beseelte und befriedigte der gleiche Freimut, mit dem wir unserem Empfinden Ausdruck gaben.

Ich weiß nicht, ob dies allen so zum Bewußtsein gekommen ist, wie mir; vielleicht hat meine Zugehörigkeit zu einem anderen Staatswesen, der langjährige Schul- und Verwaltungsdienst in größeren Kreisen mein Empfinden geschärft und auch eher zu einem gegenständlichen Urteile befähigt. Aber wenn mich die Liebe zu meiner Schule nicht verblendet hat, so war uns eine freiere Bewegung gestattet, die durch einförmigen und viel beaufsichtigten Unterrichtsbetrieb, durch enge Prüfungsformen nicht verbogen und weniger durch stete Handleitung, als durch den Hinweis auf hohe Ziele und reine Vorbilder gelenkt wurde. Ein strenger Revisor würde uns gegen manche Fächer und Forderungen lässig gefunden und herb getadelt haben. Unsere Lehrer kannten diese Lässigkeit auch; aber wo sie eigenes Streben wahrnahmen, da hüteten sie sich es einzuschnüren oder durch Ablenkung zu dämpfen.

Ist diese Freiheit nun so kostbar, daß ihretwillen von allgemeiner Norm abgesehen werden darf? Liegt nicht die Gefahr nahe, daß über jener Lässigkeit, die uns scheinbar ohne Leitung wandeln ließ, der jugendliche Geist sich auf Irrwege verlor und seine Kraft vergeudete, ja selbst sich an Unfleiß und Ungehorsam gewöhnte? Zeitweilig und bei manchen Naturen allerdings. Aber liegt jetzt die Gefahr des Verkommens und der Abstumpfung wenn nicht während, so nach der Schulzeit nicht noch näher für die, so selbständig zu gehen nicht gelernt haben?

Oder unter anderem Gesichtspunkt, soll nicht um des künftigen Berufs willen eine bestimmte sorgfältig ausgewählte Gruppe von Kenntnissen und zwar nach vorgeschriebener Methode gleichmäßig allen Schülern übereignet werden? Bis zu einem gewissen Grade und innerhalb eines weiten Rahmens wohl; aber doch nicht allen eben dieselbe Fertigkeit und nicht für jeden auf demselben Wege und in gleichem Maße. Hat unser großer Feldherr den Unterführern statt des Einzelbefehls nur Direktiven erteilt, nach denen sie in selbständiger Wahl der Mittel und unter eigner Verantwortung das Ziel verfolgen durften, so sollte auf rein geistigem Gebiete dasselbe doch dem Lehrer gestattet sein, der nach Bildung und Gewissen nicht nur cum grano salis, sondern cum sale ipso verfahren wird.

Und liegt nicht auch in dieser Selbständigkeit des Lehrers und des Schülers ein Geheimnis der hohen Kunst, die von so vielen heut invita Minerva zurechtgerückt oder in eine gemeingiltige Form geknetet werden soll? Ja kaum ein Geheimmittel, wenigstens nicht für den, der den Menschengeist als ein lebendiges und einheitliches Gebilde, als eine Energie erfaßt, in der der sittliche Wille mehr bedeutet als einseitige Schärfe des Verstandes oder die Summe nutzbarer Kenntnisse, der deshalb den Geist nicht von außen mit buntgemischter Kost füttern, sondern in seinem organischen Wachstum schonen und gesund erhalten will. Gilt

Digitized by Google

nicht auch für den Geist der Spruch des großen Heilkünstlers πρῶτον τὸ μὴ βλάπτειν? Nicht zugeschnitten und abgerichtet, sondern gekräftigt und erzogen soll der Geist der Jugend werden; versuchen wir kurz uns vorzustellen, was die Entwickelung des Geistes zur Selbständigkeit bedeutet und welche Frucht hieraus für den Schüler und den Lehrer, für Staat und Gesellschaft erwächst.

Die Erziehung zur Geistesfreiheit schließt nicht nur die Beschränktheit, sondern auch die Schrankenlosigkeit aus; sie führt vielmehr zur Fähigkeit der Selbstbestimmung und das ist ja, was Schelling, wenn auch in mangelhafter Ableitung, als Geburtsstätte und Wesen der Freiheit bezeichnet hat. Diese Freiheit bringt den Mut, den Aufgaben des Lebens und der Wissenschaft ins Auge zu schauen und sie im Vertrauen auf die eigene ungehemmte Kraft anzugreifen. Ja sie verleiht nicht nur den Mut, sondern auch die Freude am Ringen; sollte dies nicht ganz besonderen Wert in einer Zeit haben, in der große Sophisten die Nichtigkeit des Daseins als die tiefste Erkenntnis, den Willen zum Nichtleben als die höchste sittliche That vorgezeichnet haben? Jene Lust des Kampfes verbürgt die frohe Neigung zum Leben und den Sieg wenn nicht über das äußere Geschick, so doch was mehr wert ist, über uns selbst, über das grundsätzlich Böse, über Zwang und Feigheit, Ehrgeiz und Behagen, über Zwiespalt und Lüge.

Es bedarf kaum der Folgerung, daß die erste Frucht dieser Freiheit die Wahrhaftigkeit ist, die nichts mehr fürchtet als den Bann, den die Lüge auf und um uns legt. Zu dieser Wahrhaftigkeit muß aber der Mensch erst erzogen werden; er ist zur Freiheit bestimmt, aber unfrei von Natur und eben deshalb zur Lüge geneigt. Das steht hier nicht als eine Lehre der Ethik oder Dogmatik; es ist eine Erfahrung, die auch wir in unserer Jugend an uns selbst erlebt hatten. Denn unser Verhalten gegen unsere Lehrer war nicht überall grade und wahr; ich will nicht untersuchen, wo die Schuld der Krankheit lag und welche Ausdehnung sie hatte, aber vielen unter uns ist die Wahrheit erst später nach sittlichem Kampfe gekommen. Ich meine aber auf den Gesichtern der Festgenossen den Sieg erblickt zu haben: der Verkehr war bei aller Bescheidenheit offen, frei von Zwang und Heuchelei, eben deshalb herzlich und so darf ich mich des Glaubens getrösten, daß auch in unserer Schule die Wahrhaftigkeit mehr und mehr die Herzen erobert hat und die Lüge in Verachtung gesunken ist.

Wer aber sich frei und wahrhaftig fühlt, was fehlt dem noch zum höchsten Lebensgut, zum inneren Frieden, zum Einklang von Geist und Gemüt, zum Vertrauen auf die eigene Kraft und auf den Sieg der sittlichen Mächte? Denn nur der Freie, der αὐτάρκης ist harmonisch und nur der Harmonische, den innerlich nichts stört, besitzt die Vollkraft, welche fortgesetzt ihn und seine Umgebung frei macht.

Wenn unsere Jugend zu dieser αὐτάρκεια erzogen wird, so wird sie — das mag niemand bezweifeln — zu ihrer und ihrer Lehrer Freude heranwachsen, und das Leben in der Schule wird für beide als unvergängliche Frucht Geistesreife und Geistesbildung bringen, die durch die Masse des Wissens und den Nutzwert der Kenntnisse keineswegs ausgedrückt wird. Für beide! Denn jeder Lehrer, der seiner Idee voll ist, erfährt täglich und hinlänglich an sich, was er an Bildung durch

Digitized by Google

den Verkehr mit seinen Schülern gewinnt. Auch das sollten die bedenken, die uns mit ihren kleinen Besserungsmitteln bedrängen, ohne die Schmerzen und Freuden des Lehrers selbst gekostet zu haben. Unter diesem Gesichtspunkt versteht sich die Umkehrung, die A. Meinecke einem vielgehörten Spruche zu geben liebte: Non vitae sed scholae!

Würde eine solche Schulerziehung nicht ein Musterbild, ein wahres Ideal sein und würde sie nicht auch den Frieden und die Harmonie des Hauses fördern? Je ernster ich die Aufgabe des Lehramts bedenke, desto klarer erkenne ich, daß die Erziehung des Willens, die Stärkung der Kraft, die Bildung zur Sitte Anfang, Mittel und Ende dieser Aufgabe bedeutet — was freilich niemand zu leugnen wagt und doch so viele und so laute Kritiker unserer Arbeit leichthin vergessen und verletzen. Wenn aber die Erziehung zur geistigen Freiheit, Wahrhaftigkeit und Harmonie wo nicht die Summe, so doch das letzte Ziel der Schultätigkeit bezeichnet und wenn dieser Grundsatz mit voller Wucht auch das Haus und die staatsbürgerliche Gemeinschaft ergriffe, sollte dies nicht für uns alle das kostbarste Geschenk zum Jahreswechsel sein? Kaum einer unter den ernstgesinnten verkennt, daß unser Volk in dem neuen Jahrhundert vor allem der sittlichen Reinigung und Sammlung bedürfe; beginnen wir hiermit bei der Jugend und fassen das Idealbild in seiner ganzen Strenge und Reinheit, so werden wir hieran auch den sichersten Prüfstein für die Wahl der Mittel und Wege zu jenem Ziele gewinnen.

Ich fürchte nicht, so grausam mißverstanden zu werden, als ob ich das Gymnasium in Helmstedt als das tadellose Vorbild von je und seine Zöglinge als Musterschüler ausgeben wollte. Einen sehr bedenklichen Mißstand aus meiner Jugend habe ich ja unverholen genannt; ich bekenne durch den Anblick meiner jüngeren Mitschüler, durch ihren Freimut, ihre Mannhaftigkeit gerade zu den Gedanken angeregt zu sein, die ich hier auszusprechen versucht habe. Und wenn ich unserem Feste ein solches Bild entnehmen darf, das nirgends voll verwirklicht ist und doch überall und in allem die volle Wahrheit darstellt, so soll eben mein Dank für jene schönen Tage in der Enthüllung dieses Bildes bestehen. Denn meine Fest- und Berufsgenossen werden an ihm auch ihre Freude haben und den edelsten Stolz in dem Glauben an die Unsterblichkeit ihres Zwecks finden, der wie jeder ideale Zweck transscendental und eben deshalb ewig ist, ja nur als ein ewiger sich begreifen läßt. Reinheit des Zwecks, Kraft zum Kampf, nie versiegende Hoffnung auf den Sieg über Unruhe und Unstetigkeit, über Zwang und Berechnung, Schein und Heuchelei, über Ohnmacht und Endlichkeit — alles dieses sollte in dem Bilde beschlossen sein und eben dieses Bild sollte uns zu dem Vorsatze führen, in seiner Nachprägung nicht auf das Einzelne, sondern auf das Ganze zu sehen, das Unwägbare höher zu schätzen als den weltlichen und wechselnden Nutzen, kurz nach den Worten der Schrift nicht hier oder dort hinzugehen und für ein Jahrlang eine Hantierung zu treiben, sondern um für unsere und unserer Schüler Ewigkeit zu arbeiten.

Gelingt es uns, für diesen Zweck Verständnis und Kraft zu gewinnen und zu wecken, so dürfen wir vertrauen, daß sich ein Geschlecht von Männern heran-

Digitized by Google

bilde, das dem Vaterlande zum Segen und sich zur Freude lebe, und wir haben den Trost, daß hierbei Gott uns nicht verlassen noch versäumen werde.

Halle a. S. Wilhelm Schrader.

Frühere Stadien der „Berechtigungsfrage" seit 1845.

I.

Als 1845 der Philologe Hermann Köchly, damals Lehrer der klassischen Sprachen an der Dresdener Kreuzschule, in der Schrift „Über das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart" die Behauptung aussprach, daß die künftigen Mediziner auf ein Realgymnasium gehörten, erregte er damit den heftigsten Widerspruch. Er hatte dem humanistischen Gymnasium mit einer bis dahin nicht aufgestellten Beschränkung die Aufgabe zugewiesen, die Vorbereitungsschule zum selbständigen Erfassen ausschließlich der historischen oder Geistes-Wissenschaften zu sein, dem Realgymnasium die, seine Schüler für das Studium der Naturwissenschaften vorzubereiten; unter den projektierten Realgymnasien aber dachte er sich Anstalten mit ausgedehntem mathematischem und naturwissenschaftlichem und mit wesentlich beschränktem lateinischem und griechischem Unterricht[1]). Zugleich verlangte er übrigens auch für die humanistischen Gymnasien einige Verminderung der altklassischen Lehrstunden und ausgedehntere Berücksichtigung der übrigen Lehrfächer, vor allem der Naturwissenschaften. Und dieselben Ansichten vertrat er dann in den Beratungen des Dresdener Gymnasialvereins, die vom November 1846 bis zum April 1848 stattfanden; insbesondere betonte er auch da die Notwendigkeit, in dem humanistischen Gymnasium neben den alten Sprachen einer größeren Anzahl anderer Unterrichtsfächer den Raum zu schaffen, der für ihren erfolgreichen Betrieb nötig sei.

Köchlys Freund und Genosse im damaligen Schulreformstreit aber, der Mediziner Prof. Dr. Eberhard Richter in Dresden, wies in dem ersten Gutachten, das er 1847 für den genannten Verein „Über die Vorbildung der Ärzte" abfaßte, nicht bloß die Mediziner den verlangten Realgymnasien zu, sondern meinte, daß auch den Theologen, Philologen und Juristen die nur von solchen Anstalten gewährte „wahrhaft allgemeine Menschenbildung" zu wünschen sei. Veranlaßt war diese Ansicht, ebenso wie Köchlys Reformwünsche für das Gymnasium, zum Teil durch die allerdings sehr starke Vernachlässigung der exakten Wissenschaften und der modernen Sprachen in den damaligen sächsischen Gymnasien. Als daher in dem zuletzt genannten Jahr das sächsische Kultusministerium ein neues „Regulativ für die Gelehrtenschulen des Königreichs" erließ, in dem jenen Lehrfächern mehr Raum gegeben worden war, äußerte sich Richter in einem zweiten Gutachten auch weniger radikal. So meinte er, der künftige Mediziner solle fortan in Sachsen der Regel nach auf das Realgymnasium verwiesen, aber das humanistische Gymnasium ihm deswegen nicht ausdrücklich verboten werden.

Wie hat sich nun in der zweiten Hälfte des abgelaufenen Jahrhunderts die zuerst im Königreich Sachsen lebhaft diskutierte Frage weiter entwickelt?

Zunächst ein Wort über den mehrfach modifizierten Standpunkt, den Köchly in Zürich einnahm infolge erneuter Erwägung und neuer Erfahrungen, wie er sie in der Schweiz gemacht hatte. In den „Thesen und Bemerkungen zu einer ein-

[1]) a. a. O. § 10: „Zu hohe Forderungen in der Mathematik und Physik vertragen sich mit dem Wesen des Gymnasiums ebensowenig, wie dergleichen im Lateinischen oder Griechischen mit dem Wesen der Realschule. Es dürfen daher auf jene in den Gymnasien nicht mehr Zeit und Kräfte verwendet werden, als auf diese in den Realschulen."

Digitized by Google

heitlichen Umgestaltung unserer [d. h. der schweizerischen] Gymnasien", die er 1861 im Neuen schweizerischen Museum veröffentlichte, heißt es unter anderem: „Ich stehe nicht an, einzugestehen, daß auch ich bei meiner Teilnahme an den Diskussionen und Plänen des Gymnasialvereins dem Encyklopädismus zu weit gehende Konzessionen gemacht habe". Unter Encyklopädismus ist natürlich die pädagogische Richtung zu verstehen, welche als Ziel des höheren Schulunterrichts die „allseitige Bildung" auf Grund einer Berücksichtigung und Einprägung der verschiedensten wissenswürdigen Lehrstoffe hinstellt. Indem K. zugesteht, dieser Richtung einen zu großen Einfluß auf seine Ansichten gestattet zu haben, ist er nicht in die Billigung des ganz einseitigen alten Lehrplans der sächsischen Gymnasien zurückgefallen, aber er hatte erkannt, daß von höchstem Wert für die Erziehung junger Leute zu selbständigem Erfassen einer Wissenschaft eine gewisse Konzentration auf ein und zwar ein schwieriges Unterrichtsgebiet sei, in welchem der jugendliche Geist dann vom Wissen zu einem erfreulichen Können, zu kräfteanstrengender und kräfteausbildender Anwendung des Wissensstoffes fortschreiten kann; und dies Gebiet war ihm für die Gymnasien das der altklassischen Sprachen und Litteraturen. Die Mediziner aber weist K. zwar auch jetzt im allgemeinen dem Realgymnasium zu, doch mit folgender einschränkender Bemerkung: „Durchaus nicht soll einer so einseitigen Berücksichtigung der Geisteswissenschaften im Gymnasium das Wort geredet werden, daß es für die zukünftigen Studierenden der Medizin und der Naturwissenschaften unratsam wäre, das Gymnasium zu besuchen. Im Gegenteil, das Gymnasium soll die eigentliche Vorbereitungsschule für die Universität, d. h. für alle diejenigen werden, welche die Wissenschaft zunächst um ihrer selbst willen und nicht lediglich nur um des Broterwerbs willen betreiben wollen. Denn das soll in alle Zukunft der Standpunkt unserer Hochschulen bleiben. Diesen Studierenden also, denen nicht bloß darum zu thun ist, die zum praktischen Betrieb ihrer Wissenschaft notwendigen Kenntnisse und Handgriffe auf dem kürzesten Wege handwerksmäßig zu erlernen, soll das Gymnasium die gemeinsame Vorbildung und Vorübung gewähren."

In ein neues Stadium trat die Frage, zu welchen Berufen die Realschule vorbereiten solle oder dürfe, am Ende der 60er Jahre. Die Realgymnasien, in die Köchly und Richter die Mediziner weisen wollten, sollten vom sächsischen Staat erst geschaffen werden. Als Vorbild wurde manchmal die Anstalt genannt, welche meines Wissens zuerst den Namen Realgymnasium trug, das Köllnische Gymnasium in Berlin, das jetzt allerdings den humanistischen Gymnasien Preußens ganz konform gestaltet ist, aber von 1824 bis gegen Ende der 60er Jahre einen besonderen, die Naturwissenschaften und die neueren Sprachen stärker betonenden Lehrplan besaß und deswegen damals auch den besonderen Titel führte[1]). Nun waren aber in der Zwischenzeit in Preußen durch Aufwendungen von Kommunen eine große Anzahl neunjähriger Realschulen ohne jeden griechischen, aber mit obligatorischem lateinischem Unterricht entstanden, deren obere Klassen wegen der geringen Anzahl der den Abiturienten zugestandenen Berechtigungen zum großen Teil sehr schwach besucht waren und deren Lehrplan und Lehrbetrieb diese Anstalten vielen als völlig ausreichende Vorbereitungsanstalten

---

[1]) Noch nach den Schulnachrichten über das Schuljahr 1867/68 hatten die Primen dieses Gymnasiums neben 8 Std. Latein, 5—6 Std. Griechisch und 4 Std. Mathematik: 3 Std. Französisch, 2 Englisch und 2 Physik, 2 Chemie (auch Englisch und Chemie obligatorisch). Warum hat man diese Lehrplangestaltung aufgegeben? Doch nicht bloß der Konformität zuliebe?

Digitized by Google

auch zu den verschiedenen Universitätsstudien und gelehrten Berufsarten erscheinen ließen, während die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 diesen Realschulen erster Ordnung, wie sie hießen, nur die wissenschaftliche Vorbereitung für solche Berufe zuwies, zu denen Universitätsstudien nicht erforderlich seien. Das veranlaßte eine Reihe von Stadtgemeinden zu Petitionen an das Abgeordnetenhaus um Erweiterung jener Berechtigungen und die Unterrichtskommission der Kammer zu dem Begehren, daß die Universitäten gutachtlich darüber gehört werden möchten, ob und inwieweit die Abiturienten von Realschulen erster Ordnung zu den Fakultätsstudien zugelassen werden könnten. Die von H. v. Mühler in Erfüllung dieses Verlangens eingeforderten Äußerungen, die 1870 unter dem Titel „Akademische Gutachten über die Zulassung von Realschul-Abiturienten zu Fakultätsstudien" veröffentlicht wurden, dürfen wohl heute von Neuem Interesse für sich beanspruchen, da heute wieder mehrfach die Frage gehört wird: Was sagen die Nächstbeteiligten, die Universitäten? Insbesondere dürfte eine Vergleichung der in jenen Gutachten vorgetragenen Ansichten und Gründe mit den in Heft IV. des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 165—200 mitgeteilten Mediziner- und Juristenurteilen nicht uninteressant sein. So mögen hier folgende Auszüge Platz finden, in denen die verschiedenen Anschauungen voll zu Wort kommen sollen. Zu beachten ist dabei durchweg, daß unter Realschulen hier solche Anstalten zu verstehen sind, die wir gegenwärtig Realgymnasien nennen, und unter Realschul-Abiturienten (abgekürzt R.-A.) Realgymnasialabiturienten.

Die **theologischen** Fakultäten aller neun preußischen Universitäten erklärten sich gegen die Zulassung. —

Unter den **juristischen** faßten einige die Frage so auf, daß entschieden werden solle, ob Realschul-Abiturienten zum Hören von juristischen Vorlesungen zugelassen werden könnten, nicht ob sie befähigt seien, ein regelrechtes juristisches Studium zu absolvieren und sich dadurch zu einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorzubereiten. So erklärte die Göttinger Fakultät: es liege nach ihrer Ansicht kein Grund vor, warum R.-A. von den juristischen Studien ausgeschlossen werden sollten, zumal schon viele in die philosophische Fakultät Eingeschriebene, die solche Vorbildung genossen hätten, nebenbei auch an juristischen Vorlesungen teilnähmen; es bleibe ihnen ja überlassen, was sie dann mit ihren juristischen Kenntnissen machen wollten. Ebenso hielt Halle die Zulassung von R.-A. zu rechtswissenschaftlichen Kollegien für unbedenklich, wogegen allerdings die auf der Realschule gewährte Vorbildung für ein Studium nicht ausreiche, das zur Bekleidung juristischer Staatsämter befähigen solle. Und wenn Königsberg gleicherweise keine wesentlichen Bedenken gegen die Teilnahme von R.-A. an juristischen Kollegien zu haben erklärte, so geschah es mit der Bemerkung: es dürfe nicht als Konsequenz hiervon die Zulassung der Zuhörer zu den Prüfungen für den höheren Staatsdienst angesehen werden; nur daran könne gedacht werden, daß R.-A. sich etwa eine allgemeine rechts- und staatswissenschaftliche Bildung erwerben wollten, um in den zahlreichen Zweigen des niederen Staatsdienstes oder in kommunalen Stellungen verwandt werden zu können. Die Fakultäten der sechs anderen Universitäten aber verneinen in mehr oder minder scharfer Form die vorgelegte Frage ganz, zum Teil mit ausdrücklicher Betonung der Einstimmigkeit, und erklären die lateinisch-griechische Vorbildung des Gymnasiums als unabweisliche Bedingung eines wirklich wissenschaftlichen juristischen Studiums. —

Etwas anders gestaltete sich die Sache bei den **medizinischen** Fakultäten.

Am meisten geneigt zeigte sich der Zulassung der R.-A. zu diesem Studium die Kieler Fakultät. Sie fand zwar, daß das gänzliche Mangeln griechischen Unterrichts auf den Realschulen beklagt werden müsse und wenigstens fakultative Kurse

Digitized by Google

in dieser Sprache während der beiden letzten Schuljahre wünschenswert seien[1]), meinte aber, daß als geradezu unentbehrlich das Griechische doch nicht bezeichnet werden könne. Ferner wurde bemerkt, daß es ein sehr großer Übelstand sein würde, wenn die R.-A. nur zum Studium der Medizin zugelassen würden, weil dann die Meinung erweckt werden könne, als ob die allgemeine Bildung der Mediziner geringer sei als die der übrigen gelehrten Berufsarten. Diesem Übelstande zu begegnen, müsse durchaus das Verlangen gestellt werden, daß die Universität sich auch für solche Abiturienten der Realschulen öffne, welche sich dem Lehrfach der Mathematik und Naturwissenschaften zuwenden wollten[2]). Im übrigen aber erwartete man den Zugang tüchtiger und gut vorbereiteter Schüler zu den medizinischen Studien aus den Realschulen, weil diese ihren Schülern eine Sicherheit im Gebrauch des Englischen und Französischen gäben, wie sie dem Arzt sehr erwünscht sei und durch das Gymnasium keineswegs geboten werde, weil ferner sich die Realschulen mit aller Kraft auf den in den Gymnasien nur sehr mittelmäßig betriebenen geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht würfen, weil sie auch die dem Arzt so wichtige Mathematik intensiver und extensiver als die Gymnasien betrieben, weil endlich die R.-A. zugleich an die naturwissenschaftliche Methode gewöhnt würden und zu beobachten und selbständig ihr Urteil zu bilden lernten[3]). Zugleich wurde, um eine Überschätzung der Gymnasialbildung für das medizinische Studium abzuwehren, folgendes angeführt. Bei der laxen Praxis, die früher in Kiel bezüglich der Immatrikulation geherrscht, sei man öfter in der Lage gewesen, einen Vergleich anzustellen zwischen solchen Studenten der Medizin und Ärzten, welche das gymnasiale Reifeexamen bestanden, und solchen, die teils gar nicht oder doch nicht mit Erfolg bis zum Schluß ein Gymnasium besucht hätten. Von den letzteren hätten nun allerdings manche schon im Examen oder hernach in der Praxis gar nicht genügt, andere aber hätten den Anforderungen in der Prüfung und in ihrer praktischen Laufbahn vollkommen entsprochen, obgleich sie weder ein Gymnasium noch eine Realschule erster Ordnung durchgemacht hätten, sondern in ihrer Schulbildung ohne Ausnahme weit auch unter dem an letzterer Anstaltsgattung geforderten Maß geblieben seien. Wenn diese nun eine Konkurrenz mit Gymnasial-Abiturienten sehr wohl ausgehalten, so ergebe sich daraus, daß die Gymnasialbildung an sich für das Fach der Medizin eine überwiegende Bedeutung nicht habe.

Die Professoren der Greifswalder Fakultät haben sich über die an die R.-A. gestellten Forderungen durch Schulprogramme und durch Rücksprache mit dem Direktor der Greifswalder Realschule unterrichtet und wägen nun die Vorteile der beiden Anstaltsgattungen gegeneinander ab. Die beschreibenden Naturwissenschaften würden an den Realschulen von VI bis II gelehrt, an den Gymnasien nur in VI und V[4]), und es wird die Unwissenheit der jüngeren Mediziner speciell in der Botanik beklagt. Die Chemie werde in den zwei oberen Klassen der Realschule, aber an den Gymnasien gar nicht gelehrt[5]). Auch in der Physik gewinne man auf dem Gymnasium keine genügende Vorbereitung, während doch klar sei, daß, wenn der junge Mensch schon auf der Schule mit den exakten Methoden der induktiven Wissenschaften bekannt gemacht werde, er sich viel eher und besser ein

---

[1]) Vgl. hierzu von den im letzten Heft des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift mitgeteilten Medizinergutachten Nr. 2, 13, 18.

[2]) Vgl. die Medizinergutachten 2, 13.

[3]) Vgl. die Medizinergutachten 2, 14 (Abs. 4), 15, 18.

[4]) Vielmehr hatte das preußische Gymnasium nach dem damals geltenden Lehrplan von 1856 Naturgeschichte in VI, V und den beiden Tertien.

[5]) Meine Mitschüler und ich lernten in den fünfziger Jahren an einem Gymnasium derselben Provinz, der die Universität Greifswald angehört, die Elemente der Chemie während eines Quartals der Oberprima kennen.

Digitized by Google

Verständnis in der Medizin erwerben werde. Endlich wird der Nutzen französischer und englischer Kenntnisse für den Mediziner in der Praxis und zum Studium hervorgehoben: am Gymnasium würden diese in ungenügender Weise gelehrt, häufig komme es vor, daß Studierende mit den besten Gymnasialreifezeugnissen weder französisch noch englisch auch nur notdürftig verstünden[1]). Andrerseits könne in den Realschulen nicht der Grad der klassischen Bildung erreicht werden, der die Gymnasien auszeichne; und für den Arzt, der in so vielen Verhältnissen sorgend, ratend, tröstend einzutreten habe, sei eine weitgreifende allgemeine Bildung von hohem Belang[2]). Danach erscheint es der Fakultät am besten, den künftigen Medizinern oder vielmehr ihren Angehörigen die freie Wahl zwischen den beiden Vorbildungsanstalten zu lassen.

Auch die Königsberger Fakultät stimmte für Zulassung der R.-A., aber mit der ausgesprochenen Voraussetzung, daß sie sich nur ausnahmsweise den Universitätsstudien zuwenden würden, und in der Meinung, daß die Gymnasialbildung immer noch die eigentliche Grundlage für die Ausbildung der Ärzte wie der höheren Staatsbeamten bleiben müsse. Die auf das Griechische verwendete Zeit scheine besser benutzt werden zu können, wenn Naturwissenschaften und neuere Sprachen im Lehrkursus eine bedeutende Stellung hätten. Aber einige Kenntnis des Griechischen sei doch nicht überflüssig schon wegen der Terminologie[3]), auch sei die große Bedeutung des Griechischen als allgemeinen Bildungsmittels zu beachten. Bei Vergleichung der Gymnasialabiturienten mit den R.-A. werde sich herausstellen, daß in Hinsicht auf wissenschaftlichen Sinn und Methode des Studiums die ersteren voranstünden.

Die Göttinger Fakultät spaltete sich bei der Beschlußfassung in eine Majorität von fünf und in eine Minorität von vier Mitgliedern. Die Mehrheit verkannte den Wert der klassischen Studien nicht: sie würde an den künftigen Ärzten ungern die Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache und noch weniger gern die Bekanntschaft mit den griechischen Quellen der allgemeinen Kultur und der medizinischen Wissenschaften vermissen[4]). Aber schlimmer erscheint ihr der Mangel an mathematischer und naturwissenschaftlicher Vorbildung, der das vielleicht nicht notwendige, aber faktische Resultat des Übergewichts sei, das die Gymnasien den philologischen Studien einräumten. Der Realschulunterricht sei deswegen geeigneter, um Sinn und Phantasie für die Auffassung körperlicher Verschiedenheiten zu wecken. Ferner wird eine Entschädigung für die geminderte Kenntnis der alten Sprachen von der erfolgreicheren Behandlung der neueren erwartet und darauf hingewiesen, wie wichtige Bildungsmittel dem Arzt die neuere französische und englische Litteratur biete. — Die Minorität wünscht dagegen, auch gegen die Richtung der Gegenwart die altklassische Schulbildung als unerläßliche Bedingung für das Studium der Medizin solange als möglich festzuhalten: erlasse man den Ärzten jene Vorbildung, so würden sie, als Halbgebildete, die Stelle der früher aus den chirurgischen Schulen hervorgegangenen sogenannten Medico-Chirurgen einnehmen.

Die fünf übrigen medizinischen Fakultäten in Preußen verneinten die gestellte Frage, die eine allerdings mit Anfügung eines Separatvotums.

Die Marburger medizinische Fakultät hatte, wie wir aus ihrer Meinungsäußerung erfahren, bereits unter kurfürstlichem Regiment in der Mitte des Jahrhunderts wiederholt Gutachten abgegeben, in denen sie sich gegen die Zulassung

---

[1]) Auch hier sehen die von mir als Schüler gemachten Erfahrungen wesentlich anders aus: am Stettiner Marienstift wurden in den Primen französische und englische Aufsätze gemacht.

[2]) Vgl. die Medizinergutachten 4, 14 (Absatz 7), 27.

[3]) Vgl. die Medizinergutachten 3, 12 (Absatz 2), 18, 20, 26.

[4]) Vgl. die Medizinergutachten 20, 23.

Digitized by Google

der R.-A. zum Studium der Medizin erklärt hatte. Sie hat ihre Meinung nicht geändert und motiviert sie — wie es heißt — mit dem ganz verschiedenen Zweck der Gymnasien und Realschulen, in der Voraussetzung, daß beide zweckentsprechend organisiert seien, und daß Zwitteranstalten, welche vorzugsweise zu unberechtigten Ansprüchen führten, vermieden würden. Das Gymnasium habe keineswegs den Zweck, Dinge zu lehren, welche unmittelbar ihre Anwendung im Leben fänden, sondern seine große Aufgabe sei, den Geist zu wissenschaftlicher Thätigkeit zu wecken und vorzubereiten. Die geeignetsten Unterrichtsmittel hierzu seien Sprachen und Mathematik. Nicht um ihrer selbst willen würden die lateinische und griechische Sprache gelernt, sondern um der geistigen Ausbildung willen, die man erwerbe, indem man sie lerne. Was den naturwissenschaftlichen Unterricht anbetreffe, so sei die jetzt für die Anfangsgründe der Physik und Chemie ausgeworfene Stundenzahl (1 in II, 2 in I) wohl ausreichend, doch sei es wünschenswert, der Naturgeschichte in den Klassen, die sie gegenwärtig nicht hätten, eine wöchentliche Stunde zu widmen. Die Realschule hätte dagegen den Zweck, für die technischen Gewerbe vorzubereiten und müsse durchweg ihren Unterricht mit Rücksicht auf praktische Anwendung gestalten. Das Latein falle hier besser ganz weg, da es in seiner ungenügenden Ausdehnung wenig Nutzen bringe und nur unberechtigte Ansprüche erzeuge. Nachdem durch das neue Gewerbegesetz die Stellung der Ärzte eine wesentlich andere geworden, müßten jetzt alle Bemühungen dahin gerichtet sein, den jungen Medizinern eine gründliche, nicht bloß medizinische, sondern eine allgemeine wissenschaftliche Ausbildung zu geben, und dazu den Grund zu legen vermöge nur das Gymnasium[1]). Das Plus von chemischen und physikalischen Vorkenntnissen, die der Realschüler habe, sei demgegenüber ein verschwindend kleiner Vorteil[2]). — Diesem Gutachten beigegeben aber ist ein Separatvotum der Professoren Roser und Falck, das dem Urteil der Majorität mehrfach geradezu widerspricht. Während diese die Subsumierung der Ärzte unter den Begriff der Techniker scharf abweist, wird von den Genannten umgekehrt dieser Name für die Mediziner gebilligt und, weil deren Kunst, Denken und Urteilen wesentlich dem naturwissenschaftlichen, nicht dem philologischen Gebiet angehörten, werden die künftigen Ärzte der Realschule zugewiesen. Der Kenntnis des Griechischen sei für den zukünftigen Arzt kein zu großer Wert beizulegen; besser sei, statt dessen um so mehr Französisch und Englisch zu verlangen.

Die Bonner Professoren verhehlen sich nicht, daß der Realschulunterricht eine ausreichende, ja vielleicht bessere Vorbildung für das rein fachwissenschaftliche Studium der Medizin bietet als der Gymnasialunterricht, und sie sprechen bei dieser Gelegenheit den dringenden Wunsch aus, daß hinfort der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht auf den Gymnasien nicht so schmählich vernachlässigt werde, wie dies leider jetzt und insbesondere seit Aufhebung der Physik als Prüfungsgegenstand geschehe[3]); aber die Fakultät möchte auf eine klassische Bildung der jungen Mediziner nicht verzichten. Es handele sich dabei nicht bloß um das Erlernen einer fein durchgebildeten Sprache (wie die griechische es ist), welche das Denken und den präzisen Ausdruck des Gedachten übe[4]), sondern mehr noch um diejenige wissenschaftliche Geistesrichtung, die durch eine zeitweise Ablenkung des Geistes auf das Gebiet des klassischen Altertums gegeben werde.

Scharf abweisend antwortete auf die vorgelegte Frage die medizinische Fakultät in Halle. Es gebe wenige Stände, in denen neben Sachkenntnis allgemeine

---

[1]) Vgl. die Medizinergutachten 8, 14, 17, 20, 21, 22.
[2]) Vgl. die Medizinergutachten 6, 13, 20 (Absatz 6), 22.
[3]) Vgl. die Medizinergutachten 24, 25.
[4]) Vgl. die Medizinergutachten 6, 8, 12, 13, 14, 22, 26.

Digitized by Google

Bildung so unentbehrlich sei, wie im Stande des praktischen Arztes. In der Mathematik würden die Gymnasiasten von den Realschülern überflügelt, aber sie besäßen den Vorrang in den humaniora, und für den künftigen Arzt sei allgemeine Bildung noch wichtiger als mathematische Fertigkeit[1]). Dabei wird (und, wie es heißt, nicht bloß von den ältesten, sondern auch den jüngeren Mitgliedern der Fakultät) ein Zurückgehen der klassischen Studien auf den Gymnasien beklagt und damit eine gewisse in der Studentenwelt zum Vorschein kommende geistige Unreife in Verbindung gebracht[2]).

Auch von den Breslauer Professoren der Medizin wird dem Gymnasium der Vorzug vor der Realschule für die künftigen Ärzte besonders wegen der gediegenen allgemeinen Durchbildung zuerkannt, die das erstere seinen Schülern gebe, und aus der die Befähigung zu einer tiefer eingehenden wissenschaftlichen Beschäftigung entspringe, und auch in diesem Gutachten wie in dem der Marburger Majorität wird demgegenüber das Mehr von naturwissenschaftlichen Kenntnissen, das die Realschüler besitzen, als ein verschwindender Vorteil bezeichnet. Daneben wird die Notwendigkeit griechischer Kenntnisse zum Zweck des Verständnisses der medizinischen Terminologie betont, und schließlich darauf hingewiesen, wie es im Interesse des ärztlichen Standes dringend geboten sei, denselben bezüglich der allgemein wissenschaftlichen Bildung nicht unter die Linie der Zöglinge der anderen Fakultäten sinken zu lassen[3]).

In der Berliner medizinischen Fakultät endlich hatte einer der zu ihr gehörigen 14 Professoren den Nutzen der in der Realschule erworbenen naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Kenntnisse für den künftigen Mediziner hervorgehoben und die Überzeugung ausgesprochen, daß auch das Studium der neueren Fremdsprachen dort den Schülern die formale Durchbildung für das Universitätsstudium zu geben vermöge. Demgegenüber wird in dem Gutachten bemerkt, daß nach den Erfahrungen, die an wissenschaftlichen Anstalten gemacht worden, zu denen R.-A. den Zutritt erhielten, diese in Betreff der formalen geistigen Durchbildung hinter den Gymnasialabiturienten zurückstünden, ferner daß die in den Realschulen erworbenen naturwissenschaftlichen Kenntnisse doch zu wenig wertvoll für das Studium der Medizin seien, als daß sie bei einer Lebensfrage der medizinischen Fakultäten in Anschlag gebracht werden könnten; ja, man habe in der Berliner Fakultät die Erfahrung gemacht, daß Studierende mit solchen Vorkenntnissen, aber ohne zureichende Gymnasialbildung sich abgestumpft und weniger fähig zeigten, in ein tieferes wissenschaftliches Studium der Naturwissenschaften einzudringen als die Abiturienten der Gymnasien. Das Opfer aber, das einem ausgedehnteren Betriebe der neueren Sprachen mit dem Aufgeben des Griechischen gebracht werde, sei ein unersetzlicher Verlust: dem Studenten der Medizin und dem Arzt biete sich wohl Gelegenheit, sich das fehlende Wissen auf dem Gebiete der modernen Fremdsprachen anzueignen; was er aber durch den Ausfall des dem Gymnasium eigentümlichen Unterrichts verloren, das habe er in der Regel für immer verloren. Endlich war in dem Berliner Gutachten der Satz ausgesprochen worden, daß die Entfaltung des akademischen Lebens in wissenschaftlicher und sittlicher Beziehung wesentlich von der Höhe geistiger und sittlicher Vor- und Durchbildung der Studierenden abhängig sei, und es war daraus der Schluß gezogen worden, daß die Anerkennung, ja Bewunderung, die den deutschen Universitäten vom Ausland gezollt werde, in erster Linie auf die hohe geistige Bildung der deutschen akademischen Jugend zu übertragen sei. Zu dieser sie auszeichnenden Reife für Universitätsstudien aber sei

[1]) Vgl. die Medizinergutachten 8, 14, 17, 20, 21, 22.
[2]) Vgl. das Medizinergutachten 6 im Eingang.
[3]) Vgl. die Medizinergutachten 12, 13, 24.

Digitized by Google

sie auch nach Ansicht der medizinischen Fakultät durch die formale geistige und sittliche Bildung gelangt, die sie sich auf den deutschen Gymnasien angeeignet. Dekan und also wohl auch Verfasser dieses Gutachtens war Reichert, mitunterzeichnet waren Schultz-Schultzenstein, Jüngken, Ehrenberg, Langenbeck, Mitscherlich, Romberg, Martin, Bardeleben, Virchow, Frerichs, Du Bois-Reymond, Hirsch, v. Graefe. —

Wenden wir uns jetzt zu den **philosophischen Fakultäten**, so werden wir bei der innerlichen Verschiedenheit der Wissenschaften, welche in ihnen vereinigt sind, erwarten, überall von mehr oder minder starken Meinungsverschiedenheiten der Mitglieder zu hören. Doch thatsächlich wurden deren Beschlüsse nach den vorliegenden Berichten an fünf Hochschulen mit Einstimmigkeit gefaßt. Zugleich möchte ich bemerken, daß die Urteile der philosophischen Fakultäten nicht bloß, weil hier Gelehrte und Lehrer der verschiedensten Disciplinen vereinigt sind, sondern auch deswegen wohl eine höhere Bedeutung beanspruchen dürfen, weil ihren Professoren meist ein ziemliches Beobachtungsmaterial auch von R.-A. zu Gebote stand: denn in die philosophische Fakultät sind seit längerer Zeit auch solche Abiturienten eingeschrieben worden, wenn sie einen Revers unterschrieben, daß sie auf eine Staatsanstellung verzichteten.

Die uneingeschränkte Zulassung der R.-A. zur Immatrikulation befürwortete die Göttinger Fakultät mit Hinweis darauf, daß diese Freiheit in Göttingen früher immer gegolten habe, aber mit einem Zusatz, der allerdings den Wert dieses Zugeständnisses stark herabsetzt: aus der Immatrikulation dürfe die Berechtigung, zu einem Staatsexamen zugelassen zu werden, noch nicht abgeleitet werden.

In Königsberg erhält der Antrag, ohne jede Beschränkung und Bedingung die Realabiturienten zum Studium aller in der philosophischen Fakultät vereinigten Fachwissenschaften und zu den entsprechenden Staatsprüfungen zuzulassen, nur eine Stimme. Dagegen empfahl die Majorität die Zulassung zu den Studien und Examina unter folgenden Bedingungen: der Lehrbetrieb in den Realschulen müsse mehrfach ein wesentlich anderer werden, der neusprachliche Unterricht sich in Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit auf eine Höhe erheben, die den jetzt gewöhnlichen Zustand überrage; zu diesem Zwecke seien zureichende Lehrkräfte für die neueren Sprachen an den Universitäten und Realschulen zu beschaffen; auch die Bildungselemente der Litteratur und Geschichte müßten in diesen Schulen mit größerer Energie zur Geltung gebracht werden; endlich müsse bei Staatsprüfungen in den Fächern, welche Kenntnis der antiken Sprachen erforderten, eine strenge Kontrolle über Erreichung der notwendigen Ziele wachen. Motiviert ist dieser Antrag nicht bloß durch den Hinweis auf die Bedeutung, die die französische und englische Sprache und Litteratur für allgemeine Bildung nunmehr durch die wissenschaftliche Vertiefung in der Behandlung ihrer Grammatik und ihrer Schriftsteller gewonnen hätten, und durch die Möglichkeit, von den Schätzen der antiken Litteratur durch Übersetzungen Kenntnis zu nehmen, sondern auch durch eine Reihe tadelnder Nebenbemerkungen über die Praxis der Gymnasien in der jüngeren Vergangenheit: die allgemeine Bildung werde in der neuesten Zeit auf sehr vielen Gymnasien in beschämend unzureichender Weise erreicht, die vaterländische klassische Litteratur habe in neueren Zeiten auf diesen Anstalten Zurücksetzung erfahren, die Mathematik und die Naturwissenschaften seien seit mehr als einem Dezennium auf den meisten Gymnasien nicht gehörig, dagegen auf der Mehrzahl der Realschulen erster Ordnung bereits sehr befriedigend vertreten. — Das scharf opponierende Votum der Minorität bemerkte, daß sie als Objekt der gestellten Frage die Realschule, wie sie sei, ansehen zu müssen glaube und nicht die möglicherweise in der Zukunft vervollkommnete und daß, wenn man in der neuesten Zeit hin und wieder an Gymnasial-

Digitized by Google

abiturienten ein Sinken der auf den humanistischen Lehranstalten erreichten Bildungsresultate beobachtet habe, die Ursache hiervon wohl gerade in der Abirrung vom eigentlichen Prinzip der Gymnasien, in zu großer Zersplitterung des Unterrichts zu suchen sei[1]). Die Notwendigkeit aber der gymnasialen Vorbildung für alle Studien in der philosophischen Fakultät wird damit begründet, daß die modernen Fremdsprachen und Litteraturen für die Zwecke eines auf höhere menschliche Ausbildung berechneten Unterrichts die klassischen nicht zu ersetzen vermöchten, daß auch Erweiterung des Unterrichts in unserer Muttersprache und in der vaterländischen Litteratur oder der mathematisch-physikalischen Schulstudien hierzu nicht geeignet sei; und es wird dabei auf den Umstand hingewiesen, daß die deutschen Aufsätze bei den Realschulabiturienten ungleich dürftiger und geringer ausfielen als bei den Abiturienten der Gymnasien, wie der Vertreter der deutschen Philologie an der Universität als Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission bezeuge. Auch die Unmöglichkeit wird betont, die nationale Litteratur mit der wünschenswerten Gründlichkeit zu betreiben, wenn die in den Gymnasien gewonnene Kenntnis der klassischen Sprache und Litteratur fehle.

Die Marburger philosophische Fakultät fand es unbedenklich, die R.-A. zu den mathematischen, naturwissenschaftlichen und pharmacentischen Studien zuzulassen und wollte auch ihrer Zulassung zu Fakultäts- und Staatsprüfungen nicht prinzipiell entgegentreten. Die Majorität der Professoren von der philos. Fakultät in Greifswald wollte das Studium der mathematischen, Natur-, Staats-, Cameral- und Gewerbswissenschaften gestatten, wobei dem Staate überlassen bleiben müsse, wie er es mit Prüfungen halten wolle. Dazu ein Separatvotum von dreien, worunter ein klassischer Philologe und ein Mathematiker, in welchem es heißt: man verkenne nicht, daß der gegenwärtige Gymnasialunterricht (was die Majorität mit zu ihrem Beschluß veranlaßt hatte) eine gleichmäßige Vorbereitung für alle Universitätsstudien nicht gewähre und die künftigen Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaft, wie der Medizin nicht genügend vorbereite, aber man sei der Ansicht, daß der in der Mathematik und Naturwissenschaft enthaltene Bildungsstoff auch für alle übrigen Zöglinge unserer heutigen Gymnasien nicht in ausreichender Weise verwertet würde und daß im Interesse aller Schüler den bezeichneten Fächern auf Unkosten des Lateinischen Stunden zugelegt werden sollten. Die Realschule aber solle sich auch weiterhin auf die Aufgabe der Vorbereitung für technisch-merkantile Fächer beschränken und der Weg zu Universitätsstudien nur durch das Gymnasium gehen, dessen Bildungselemente sämtlich für den Betrieb aller Fakultätswissenschaften nahezu unerläßlich seien.

In Breslau wurde mit 9 gegen 8 Stimmen eine abweisende Antwort beschlossen. Wie weit die Minorität in der Zulassung gehen wollte und welche Gründe für sie bestimmend waren, ist leider nicht gesagt. Die Majorität wies darauf hin, daß nicht allein der Mangel des Griechischen und das beschränkte Maß des Lateinischen in den Realschulen deren Abiturienten hinter die Gymnasiasten bei Aneignung des in den Fakultäten gelehrten Stoffes weit zurückstelle, sondern weit mehr noch die Verschiedenheit in der ganzen Richtung und der Methode des gymnasialen und des Realschulunterrichts. Denn während dieser junge Männer zu höheren praktischen Berufsarten ausbilden wolle, strebe das Gymnasium seine Schüler zu eindringenden wissenschaftlichen Studien zu befähigen.

---

[1]) Eine mir unwahrscheinliche Erklärung, da es sich dabei um Ausführung des Lehrplans von 1856 handelt. Auch an der Unterrichtsverwaltung kann die Schuld unmöglich gelegen haben. Seit dem genannten Jahr lag die Aufsicht über die protestantischen Gymnasien der Provinz Preußen in Schraders Händen. Die obigen Klagen scheinen auf Generalisierung einzelner Vorkommnisse zu beruhen.

Digitized by Google

So sei zu erklären, was von Vertretern der Naturwissenschaften in der Fakultät bemerkt worden sei, daß die Zöglinge der Realschulen beim Studium der Naturwissenschaften von Gymnasiasten auch in solchen Fächern überflügelt würden, die man auf den Gymnasien garnicht treibe. Zugleich aber wurde fast einstimmig, wie es heißt, das Verlangen ausgesprochen, daß auf den Gymnasien den Naturwissenschaften eine viel höhere Bedeutung angewiesen werden müsse, als bisher.

Die Majorität der philos. Fakultät an der Kieler Universität antwortet gleichfalls mit Nein, ohne zu verkennen, wie viel mehr die Realschulen für die stoffliche Vorbereitung der künftigen Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften thäten. Denn der Vorteil, den auch diesen die gymnasiale Vorbildung biete, sei doch größer: er liege nicht sowohl in dem materiellen Wissen vom griechischen und römischen Altertum, als in der allgemeinen Zucht, Durchbildung und Hebung des Geistes, wie solche durch die Beschäftigung mit den alten Sprachen und Litteraturen erworben werde. Dabei wird im Gegensatz zu dem eben von Breslau berichteten bemerkt, daß der bezeichnete Vorteil in Frage gestellt werden könnte, wenn die Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaften auf den Gymnasien eine noch eingehendere werden würde. Als ein Nebengrund für die Beschlußfassung der Majorität aber werden die Unzuträglichkeiten bezeichnet, die daraus entstehen würden, wenn ein Teil der Lehrer später auf Gymnasien, ein anderer auf Realschulen ihre Vorbildung empfangen hätten. — Dazu nicht ein, sondern zwei Separatvota, jedes von 5 Personen unterschrieben. Das eine wünscht die Zulassung zum Studium der Mathematik, Natur- und Cameralwissenschaft, gestützt auf die Thatsache, daß viele namhafte Vertreter der Naturwissenschaften die für diese Fächer vom Gymnasium gewährte Vorbereitung für unzureichend hielten, und auf die Erwägung, daß bei erheblicher Erweiterung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts die Gymnasien ihre Schüler nicht zu der für die philologischen und historischen Studien erforderlichen Kenntnis der alten Sprachen gelangen ließen. Die zweite Gruppe von Separatisten möchte prinzipiell die Beseitigung aller Maturitätszeugnisse als Bedingung der Zulassung zu den Fakultätsstudien beantragen, will aber, so lange der Zwang bestehe, den R.-A. dasselbe Recht eingeräumt sehen wie den G.-A., weil dies die Gymnasien am wirksamsten veranlassen werde, ihren Lehrplan so zu gestalten, daß er den Forderungen gediegener Wissenschaftlichkeit nach allen Seiten entspreche.

In Bonn antwortet die Fakultät ebenfalls verneinend mit Hinweis darauf, wie notwendig eine gleichmäßige Vorbereitung der Studierenden für die gedeihliche Wirksamkeit des akademischen Unterrichts sei und wie die französischen Universitäten mit Nichtbeachtung dieser Wahrheit schlechte Erfahrungen gemacht. Daneben aber tritt auch hier der Ruf nach besseren Leistungen der Gymnasiasten im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht auf. Eine große Zahl von Gymnasien genüge zur Zeit den billigen Anforderungen in dieser Richtung nicht (vgl. das Urteil der Bonner Mediziner). Die den bezeichneten Fächern gewidmete Stundenzahl sei völlig ausreichend, aber es fehle bei Lehrern und Schülern vielfach an Eifer, den die Direktoren und vorgesetzten Behörden durch Achtung auch dieser Bildungsmittel und durch normative Bestimmungen beleben müßten. Unterzeichnet ist diese Meinungsäußerung von Sybel, Kampschulte, Heimsoeth, Knoodt, Hanstein.

Die Hallenser erklärten ihr prinzipielles Bedenken gegen die Zulassung mit Betonung des charakteristischen Unterschiedes der Zwecke des Gymnasiums und der Realschule.

Am entschiedensten negativ hat sich aber die Berliner philosophische Fakultät geäußert. Die Vorlesungen derselben seien ja keineswegs den jungen Leuten, die keine gelehrte Vorbildung empfangen hätten, verschlossen. Die Immaturi könnten für drei Semester immatrikuliert und diese Frist könne ohne Schwierigkeit verlän-

Digitized by Google

gert werden, aber unmöglich könne die Fakultät ihr Einverständnis dazu aussprechen, wenn die Universität aufhören solle, die Gymnasialbildung als die normale Vorbildung anzusehen. Außerordentliche Gaben würden sich immer den Weg zu öffentlicher Geltung bahnen. Was aber bisher als Regel gegolten, dürfe nicht aufgegeben werden: wenn einmal die bisherige Basis einer allen höheren Beamtenklassen gemeinsamen Bildung verlassen sei, so werde sie nimmer wieder gewonnen werden können. Der Gymnasialunterricht habe sein Centrum in den klassischen Sprachen, deren methodisches Studium ohne logische Durchbildung und historische Belehrung mannigfacher Art unmöglich sei: es sei das schwierigste, aber deshalb auch das bildendste Lehrobjekt. Die Realschule stelle in der Mathematik höhere Anforderungen; doch es gebe Gymnasien, welche das Gleiche leisteten, und der Vorsprung, welchen durchschnittlich die Realschüler haben möchten, sei für die Fähigkeit, sich die höhere mathematische Bildung anzueignen, im ganzen unerheblich. In betreff der Naturwissenschaften seien die namhaftesten Männer unter ihren Vertretern darin einverstanden, daß die vom Gymnasium Kommenden im Durchschnitt mehr leisten: man mache die Erfahrung, daß der Vorschmack dieser Wissenschaften, welcher auf der Realschule gegeben werde, häufig den Wissenstrieb mehr abstumpfe als belebe. Noch weniger seien die neueren Sprachen imstande, den Einfluß zu ersetzen, welchen das Studium des Lateinischen und Griechischen gewährt. Die Hauptsache sei, daß es dem Unterricht der Realschule an einem Centrum fehle: daher das Schwanken in ihrem Lehrplan. Und ein besonderes Interesse daran, daß von dem Anspruche auf gymnasiale Vorbildung für die Fakultätsstudien nicht abgegangen werde, habe gerade die philosophische Fakultät, weil sie den Lehrerstand heranziehe, denn für diesen sei die Gymnasialbildung in besonderem Grade eine unersetzliche Mitgift. Deshalb hätten auch Direktoren von Realschulen, die von dem Beruf ihrer Anstalten die höchste Vorstellung hätten, mit großer Entschiedenheit die Forderung aufgestellt, daß die Lehrer an den Realschulen, ebenso wie die Gymnasiallehrer, durch Gymnasium und Universität für ihren Beruf vorbereitet würden. Dies Gutachten trägt die Unterschriften: E. Curtius, Haupt, Müllenhoff, Ad. Kirchhoff, Dove, Trendelenburg, Rödiger, M. Ohm, G. Rose, Droysen, Weierstraß, v. Raumer, Magnus, Kummer, Weber, Harms, Beyrich, W. Peters, Mommsen, Al. Braun, E. Helwing. —

In gleichem Sinn äußert sich endlich auch ein Gutachten, das neben den Äußerungen der einzelnen Fakultäten von Rektor und Senat der Berliner Universität abgegeben wurde und unterzeichnet ist von Du Bois-Reymond und den Dekanen Steinmeyer, Berner, Reichert, Curtius. Voraus geht hier die Bemerkung, daß die Hochschulprofessoren kaum je in einer für das deutsche Universitätsleben wichtigeren Angelegenheit befragt worden seien. Dann wird die vollkommene Einmütigkeit in der Verneinung der Frage betont und darauf hingewiesen, daß dieselbe um so größeres Gewicht habe, da hier nur ideale Gründe entscheiden könnten, materielle Gründe vielmehr in anderem Sinne gesprochen hätten. Die große Bedeutung der Frage und ihrer Erledigung liege darin, daß die Höhe des Universitäts-Unterrichts durch die Höhe der bei den Studierenden vorhandenen mittleren Vorbildung bedingt sei und daß, wenn der Zwang, sich die bisherige, im Vergleich zu anderen Völkern so hohe Stufe der Vorbildung anzueignen, für unsere Studenten aufgegeben werde, damit auch eine wesentliche Ursache fortfalle, welche unsere nationale Kultur so lange auf der vom Auslande bewunderten Höhe erhalten habe. — Wenn behauptet worden sei, daß die mangelhafte klassische Bildung der Realschulabiturienten durch etwas größere Fortschritte in den Naturwissenschaften und neueren Sprachen ausgeglichen werde, so entspreche das dem, wenn Jemand behaupten wolle, daß zwei halbreife Äpfel so gut zu essen seien, wie ein ganz reifer. Was dem Gymnasial-

Digitized by Google

abiturient etwa an technischer Fertigkeit und Fachwissen für seinen Beruf gegenüber dem Realschüler abgehe, werde er, wenn er irgend nach dieser Richtung befähigt sei, rasch nachholen; nicht so werde es dem Realschüler möglich sein, die Lücke auszufüllen, die in seinem Bildungsgang im Vergleich mit dem des Gymnasiasten geblieben sei. Gegen die Anklagen verkehrten Betriebes des philologischen Unterrichts in den Gymnasien wird eingewandt, daß sicher auch der Betrieb in Realschulen nicht durchweg vollkommen sei, daß auch Mathematik und Naturwissenschaften sehr geistlos unterrichtet werden könnten. Uebrigens sei zu hoffen, daß der Stand des Gymnasialunterrichts infolge der Diskussion über die gestellte Frage einer erneuten Prüfung werde unterworfen werden und daß man sich bemühen werde, ihn seinem Ziele noch näher zu bringen, d. h. eine auf historischer Grundlage ruhende, allgemeine Durchbildung der Jugend zu bewirken, wodurch diese für jeden gelehrten Beruf vorbereitet sei. Die Bejahung aber der von dem Ministerium gestellten Frage würde in dem Drange dieser auf rasches Fortkommen bedachten, nach materiellem Genuß jagenden Zeit sicher dazu führen, daß die Mehrzahl den leichteren Weg wähle. So handle es sich in der That darum, ob die deutsche gelehrte Bildung auf das Niveau etwa der französischen sinken solle, welche das Hellenentum immer nur in dem unächten Abglanz römischer Nachbildung gekannt habe, und ob der preußische Staat die bisherige Grundlage seiner intellektuellen Ueberlegenheit aufgeben solle, um vielleicht einen administrativen Mißgriff einiger städtischer Communen wieder gut zu machen. Das Gutachten schließt mit einem Hinweis auf die schlechten Erfahrungen, die man in Frankreich in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts damit gemacht, daß man von den Medizinern nur noch das Baccalauréat-ès-sciences verlangte, was etwa der Zulassung der deutschen Realschulabiturienten zu den medizinischen Studien entspreche.

Was nach diesen Fakultätsgutachten d. J. 1869 in der Zulassungsfrage zunächst geschah, war eine Verfügung des preußischen Kultusministers vom 7. Dezember 1870, wonach die Realschulabiturienten ohne weiteres den Zutritt zu allen Studien der philosophischen Fakultät erhielten, aber nicht zu allen auf diese Studien gegründeten Prüfungen, sondern nur zu denen, welche behufs Anstellung für den Unterricht in den neueren Sprachen, der Mathematik und den Naturwissenschaften bestanden werden müssen.

Daß gerade diese, nur diese Thüren den Realgymnasialabiturienten geöffnet wurden, muß jedem Einsichtigen stark auffallen und kann schlechterdings nicht innerlich begründet erscheinen. Oder wollte Jemand wirklich unternehmen darzuthun, daß Kenntnis des Griechischen für ein wissenschaftliches Studium der neueren Sprachen weniger wertvoll ist als für das Studium der Jurisprudenz und Medizin, oder daß solche Kenntnis für Richter, Anwälte, Verwaltungsbeamte, Aerzte wichtiger ist, als für den, der befähigt sein soll, auch Gymnasiasten sei es in modernen Sprachen, sei es in Mathematik und Naturwissenschaften zu unterrichten? Ja, wir meinen, daß wenn man die Realgymnasialabiturienten nicht zu allen, nur zu einem Teil der akademischen Studien und gelehrten Berufsklassen zulassen wollte, man auf die Klasse der Lehrer an höheren Schulen zuletzt kommen dürfte.

Was Geheimrat Wiese auf der preußischen Schulkonferenz vom Oktober 1873 (auf die wir im zweiten Artikel zu sprechen kommen werden) über die Gründe der Verordnung vom Dezember 1870 äußerte, läßt dieselbe m. E. durchaus nicht rationeller erscheinen. G. Uhlig.

Digitized by Google

Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum.

Ein Vortrag, gehalten in der öffentlichen Versammlung des Gymnasialvereins, Ortsgruppe Frankfurt a. M., am 1. November 1900.

Meine Damen und Herren!

Freunden des Altertums, die nicht zur Philologengilde gehören, sei verraten, daß man früher einem Erzieher, der mit der Forderung eines bescheidenen Maßes politischer und sozialpolitischer Anregungen vor die Pforte der deutschen Schule getreten wäre, den Einlaß verwehrt hätte mit jener aus „Faust“ bekannten Absage: „Ein garstig Lied! Pfui! Ein politisch Lied“.

Heute findet er Gehör, an der Schwelle eines Jahrhunderts, dem politische und sozialpolitische Herkulesarbeit bevorsteht, in einer Zeit, in der die Ideale eines Freiherrn vom Stein nach Gestaltung ringen, der von einem durch soziales Pflichtbewußtsein erstarkten Geschlechte träumte. Der altrömische Gedanke der Selbstverwaltung, den Stein, der altrömische Gedanke der allgemeinen Wehrpflicht, den Scharnhorst der Vergessenheit entriß, sie sind Hebel geworden zur Förderung der Teilnahme am Leben des deutschen Staates, der seit dem Frankfurter Frieden ein Rechts- und Kulturstaat sein will, die zu große Differenzierung der sozialen Klassen ausgleichen, die Maßlosigkeiten eines auf die Spitze getriebenen Individualismus durch die Schranken des Altruismus zurückdämmen möchte, der den Kulturfortschritt des Ganzen im Auge behält. Dieses moderne Staatsideal, das Deutschland von der historisch-ethischen Richtung seiner Staatswissenschaft übernommen, beherrscht unseren Zeitgeist. Der Zeitgeist ist ein Zwingherr, der auch der Schule unter allerlei Arbeiten die Teilaufgabe nicht erläßt, den jungen Deutschen sittlich und geistig auszurüsten für seine künftige Bestimmung als Staatsbürger.

Dies Verhältnis wird ihm Rechte bringen, aber auch eine mit seinem geistigen und irdischen Besitz wachsende Pflicht zu staatlicher, kommunaler, berufsgenossenschaftlicher, kurz zu sozialer Wirksamkeit, deren Bedeutsamkeit erst jüngst wieder die sozialpolitische Abteilung der Pariser Weltausstellung bekundete und der der Verwirklichung nahe Gedanke einer Frankfurter Akademie für soziale Wissenschaften, von der auch wir Bildner der Jugend reiche Anregung erhoffen.

Ersehnen wir späterhin, besonders von den geistig und materiell bevorzugten Mitbürgern, ein lebendiges Staats- und Gemeingefühl, so hat die höhere Schule, die in ihrer Organisation schon sozialerzieherisch wirken kann, die Pflicht, der bis zum Ephebenalter in Verstandes- und Herzensbildung ihr anvertrauten Jugend elementare Vorkenntnisse über Wesen und Beruf des Staates als erste Wegzehrung für die politische Wanderschaft mitzugeben. Aus den Grundbegriffen des Jugendunterrichtes mag dann in späteren Jahren eine durch eigenes Urteil

Digitized by Google

ausgezeichnete, reifere politische Bildung erblühen, deren Bildungsprozeß auch auf der härteren Schulbank des Lebens nie abgeschlossen wird, zu deren Vervollkommnung der Umgang mit Menschen dient und mit Büchern, jene mit dem Verlassen der Schule kräftig einsetzende Selbstkultur, die uns zu politischen Beratern in in die Lehre gehen heißt, wie Dahlmann, Treitschke, Ratzenhofer[1]), Bismarck.

Das Zugeständnis der bei den heutigen Zeitaufgaben unvermeidlichen politischen Propädeutik schließt aber durchaus nicht die Forderung der Einführung eines neuen Lehrgegenstandes in den von seiner Decentralisation noch immer nicht genesenen Lehrplan ein. Mit solchem Allheilmittel mag die Fachschule Wunderkuren verrichten. Die Schule der Menschenbildung, die charaktervolle Männer zu erziehen hat, die mit dem Trieb zu genetischem Verständnis der Welt sich mit klarem Kopf und freiem Herzen in ihr bewegen, diese Schule hat Gelegenheit genug, aus den einmal vorhandenen Unterrichtsstoffen politische und sozialpolitische Gesichtspunkte herauszuheben.

Da historische und politische Bildung im Verhältnis von Mutter und Tochter stehen, hat man den Spaten vor allem eingesetzt auf dem Felde des Geschichtsunterrichts, der dank der sozialgeschichtlichen Richtung unserer Wissenschaft den für frühere Jahrzehnte verfrühten Wunsch einer kulturhistorischen und sozialpädagogischen Behandlung in das Reich der Möglichkeit gerückt hat.

Bei einer derartigen Beleuchtung der modernen Geschichte mag sich leichter jenes Etwas einschleichen, von dem Scheffel seinen Trompeter frei wußte, „der Tendenz Verpfefferung". Das neutrale Gebiet der abgeschlossenen, räumlich beschränkteren, in Voraussetzungen und Folgen durchsichtigeren, durch die Unterstützung der Nationalökonomie und Soziologie heute tiefer ergründeten alten Geschichte wird daher bevorzugt; denn dieselben Lebensfragen bewegen, wie wir zu zeigen gedenken, die alte Welt und die neue.

Trotz dieses Vorzugs ist auf Gymnasien und Realgymnasien, denen das Mittleramt zwischen Gegenwart und Vergangenheit anvertraut ist, die alte Geschichte nur mit geringer Stundenzahl bedacht — scheinbar!

In Wirklichkeit hat sie bei der Benteverteilung den Löwenanteil erhalten. Denn die jahrelange Beschäftigung mit altsprachlicher Prosalektüre, die von der sprachlich treuen Interpretation im Kleinen fortschreitet zum Ausblick auf das Große und Allgemeine, die zu betrachten ist als sprudelnder Quell der Kulturgeschichte, nicht durch Herabwürdigung zum grammatischen Ziehbrunnen um ihren guten Ruf zu bringen ist, was darf sie anderes bedeuten im Werke der Erziehung, als ein jahrelanges, tägliches, eigenes historisch-politisches Quellenstudium?

In dem Rahmen des antiken Schrifttums ist politische und sozialpolitische Vorbildung zu bieten, an den Geisteserzeugnissen, in denen sich eine Kulturwelt spiegelt, die politisch lebensvoll und vielgestaltig, politisch tot und übersichtlich

1) Wesen und Zweck der Politik (1893). — Die politischen und sozialen Systeme, die im Laufe der letzten vier Jahrhunderte Bedeutung gewannen, sollen gewürdigt werden in einem soeben in die Oeffentlichkeit getretenen Unternehmen: „Politiker und Nationalökonomen". Eine Sammlung biographischer System- und Charakterschilderungen, herausg. von G. Schmoller und O. Hintze. (Stuttgart, Fr. Frommann. 1900.) Band I. Machiavelli von R. Fester.

Digitized by Google

ist. Auch politische Formenlehre, auch politische Syntax bieten die von Unkundigen verlästerten, von Ungeschickten mißhandelten und von Geschickten zu allen Zeiten gut erklärten Schriftsteller der Antike. Eine versunkene staatliche Welt baut sich der Schüler mit eigener Geisteskraft in ernster, unter die Oberfläche tauchender Gedankenarbeit wieder auf; er verkehrt mit dem Geisterreich der Antike, in der er die Grundlagen aufzufinden vermag, auf denen das zwanzigste Jahrhundert ruht, er erarbeitet sich das Verständnis historischer Zusammenhänge und politischer Möglichkeiten, er empfängt damit den Hauptschlüssel zur hohen Pforte der Politik.

Politischen Nährwert hat der antike Bildungsstoff schon glänzend bewiesen an dem Geschlecht, das in Theorie und Praxis mitgearbeitet hat an dem Monumentalbau unseres Einheitsstaates, an der Fundamentierung eines sozialpolitischen Reformwerks, dessen bis jetzt stehende Grundmauern das sozialpolitisch weit zurückgebliebene Ausland erst jüngst wieder staunend als vorbildlich anerkannt hat.

Die politische Bildungskraft der alten Welt wird sich in gesteigertem Grade an jüngeren Generationen aufs neue bewähren, da Wissenschaft und Pädagogik heute in weit besserer Ausrüstung an die Bewältigung dieser Aufgabe herantreten können.

Die öffentliche Meinung glaubt willig an Fortschritte auf dem Gebiete der Technik, der Heilkunst, wähnt aber die Therapie und Operationskunst der im modernen Ständekampf um ihre Anerkennung in ernster Arbeit ringenden Jugenderzieher zu chinesischem Stillstand verdammt. Auch der Philologenstand ist in seiner Kunst abhängig von den Fortschritten seiner Wissenschaft. Das Streben der Altertumswissenschaft geht, wie Ihnen vor Jahresfrist F. Bölte [1]) tiefgründig bewiesen, heute, wo sie durch Denkmäler- und Inschriftenkunde, durch die Texte und das Aktenmaterial der Papyrologie zu einer Renaissance geführt, danach, die Totalität der idealen und realen Faktoren zu begreifen, die sich bedeutsam erwiesen im Werden, Sein und Vergehen der alten Welt. Die Klippe der Einseitigkeit ist heute eher zu meiden, wenn ein contagium vivum zwischen Wissenschaft und Schule erhalten bleibt. Grammatik, Aesthetik, Ethik und Politik sind Bundesgenossen in dem Kampf um Rom und Athen, den jedes Geschlecht in seiner Weise führt. Der Wirklichkeitssinn, der in unserer Altertumswissenschaft zum Durchbruch gekommen ist, hat uns die Stufe des Verbalismus überwinden, von der Wort- zur Sachbildung fortschreiten lassen, ermöglicht heute den Nachweis, wo und wie sich im Rahmen altsprachlicher Prosalektüre politische und sozialpolitische Anregungen geben lassen. Schon manche Rufer im Streite haben sich vernehmen lassen, R. Pöhlmann, K. Fischer, J. Asbach, K. Schenk, K. Endemann, G. Friedrich, M. C. P. Schmidt, M. Hodermann, F. Bölte u. a. In diesem Jahre trat der in der deutschen Publizistik bekannte Anwalt der Antike, P. Cauer, aufs neue vor das Tribunal der öffentlichen Meinung mit der gehaltvollen Schrift „Wie dient das Gymnasium dem Leben?“,[2]) aus der auch diese Ausführungen vielfache Anregung

1) „Das klassische Altertum und die höhere Schule.“ Heidelberg, C. Winter. 1900.
2) Düsseldorf, In Kommission von L. Voß, 1900.

Digitized by Google

erhalten haben. Wenn heute der Versuch erneuert wird, Laien das scheinbar Moderne das ewig Menschliche in der Antike zu zeigen, so ermuntert dazu ein Ausspruch des größten unter den Frankfurter Verehrern des klassischen Altertums, die Forderung Goethes: „Man muß das Wahre immer wiederholen, weil auch der Irrtum um uns her immer wieder gepredigt wird und zwar nicht von Einzelnen, sondern von der Masse. In Zeitungen und Encyklopädien, auf Schulen und Universitäten, überall ist der Irrtum obenauf, und es ist ihm wohl und behaglich im Gefühl der Majorität, die auf seiner Seite ist."

II.

Und nun von der Theorie zur Praxis. Sie werden gebeten heute im Geiste, später auch, si placet et licet, in Person altsprachlicher Lektüre auf der Mittel- und Oberstufe beizuwohnen, um sich von der Fülle von Problemen äußerer und innerer Politik zu überzeugen, in die sich hineinzudenken unsere jungen Commilitonen Gelegenheit finden.

Was heute geboten wird, wird manchem vorkommen, wie eine Variation über das Rückert'sche Thema: „Aus der Jugendzeit", wird Fachgenossen nur als ein Flug durch die antike Welt erscheinen, der an mancherlei Merkwürdigkeiten vorbeieilen muß, um durch Beschränkung auf die wichtigsten Ansichtspunkte das Ziel einer Gesamtübersicht über die in der römisch-hellenischen Welt sprudelnden Quellen politischer Erkenntnis zu erreichen[1]).

Ein echter Tertianer dürstet nach realistischen Stoffen. Ein rerum scriptor, ein Geschichtsschreiber, tritt vor ihn hin, ein die Welt erweiternder, die Kultur rettender Heerführer, gleich Moltke ein Klassiker seiner Muttersprache, ein vielseitiger Geist, Stratege und Ingenieur, sozialer Reformator und politischer Organisator, Cäsar der Staatsmann, dessen Name zur Bezeichnung der höchsten Würde der Staatsgewalt noch heute verwendet wird, der einem politischen System, dem Cäsarismus, den Namen geliehen, dessen jüngstes Beispiel wir im Kaiserreich Napoleons III. erlebt, der in seiner Geschichte Julius Cäsars mit der Würdigung seines Helden eine Apologie des Cäsarismus verbindet.

Nach solcher Perspektive tritt die Jugend von heute einem gerade vor zwei Jahrtausenden geborenen Schriftsteller näher, der in einem auf die Akten der Kriegskanzlei zurückgreifenden Originalbericht seine eigenen Erlebnisse bei dem auf dem Boden des heutigen Frankreich geführten Freiheitskampf der keltischen Nation erzählt.

Das Heer, nach Moltke die vornehmste Einrichtung des Staates, lernt der Schüler durch Cäsar als gewichtigen politischen Faktor kennen, staatenzerstörend und staatenbildend; denn das in Gallien eingeschulte Heer wird sein Werkzeug für die Errichtung der Monarchie. Die aus der Lektüre zu erarbeitende Einsicht in die römischen Heereseinrichtungen, in das Verhältnis von Heer und Staat,

---

1) Wer Anstoß nehmen sollte an der im engen Rahmen dieses der Propaganda dienenden Vortrags sich drängenden Fülle von pointierten Vergleichen möge bedenken, daß diese auf die Vergegenwärtigung der Antike zielenden Anregungen sich in der Praxis des altphilologischen Jugendunterrichts auf Jahre verteilen.

Digitized by Google

muß Fühlung behalten mit der Kenntnis der deutschen Wehrverfassung der Gegenwart, in der wir das beste nationale Einigungsmittel haben. Die Cäsarübersetzung wird sich unserer immer deutscher und deutlicher werdenden Heeressprache bedienen. Der Altphilologe, der nicht den Vorzug hatte, in der allgemeinen Volksschule des Heeres — der einzigen wirklichen Einheitsschule — gewesen zu sein oder gar von einem Häseler „ganz leise, nach seiner Weise" über die schlachtberühmten Moselhöhen nach der alten keltischen Götterburg der Mediomatriker geführt worden zu sein, der wird sich, um einen Cäsar und seine Leute der Jugend leibhaftig vorzuführen, an bedeutende Militärschriftsteller halten, an den alten Garibaldianer Rüstow, an des Moltkebiographen Jähns treffliche Schrift „Cäsars Kommentarien und ihre litterarische und kriegswissenschaftliche Folgewirkung", wird sich mit Delbrücks „Geschichte der Kriegskunst im Rahmen der politischen Geschichte" auseinandersetzen, der zeigt, wie in Cäsar die antike Kriegskunst gipfelt.

Von dem einfach schildernden Memoirenschreiber wendet sich eine reifere Jugend zu dem reflektierenden patriotischen Schriftsteller Livius, dem die Kunst eigen ist, die Charakterrollen im Drama der römischen Geschichte herauszuarbeiten, der einen Hannibal zu portraitieren versucht, den Zusammenprall der ersten Landmacht mit der ersten Seemacht miterleben läßt. Er fordert zur Parallele heraus zwischen den Staatseinrichtungen der noch blühenden, durch ihren aristokratischen Senat gestützten römischen Republik, deren Verfassung den Staat selbst ein Cannä überleben ließ, und den in Holland und England wiederzufindenden politischen Verhältnissen der phönizischen Kapitalistenrepublik Karthago, der erst nach einem Jahrhundert vernichteten Konkurrenzmacht, die im Sterben den Siegern ein Nessushemd, wie Mommsen sagt, vermachte: das durch ihre originale Ackerbaukunst erzeugte Wirtschaftssystem einer nur noch einmal in den Südstaaten der amerikanischen Union überbotenen Plantagenwirtschaft und ein Rezept zur Behandlung niedergekämpfter Feinde, die Ausbeutung der Provinzen durch Zöllner und Sünder des Raubritterstandes. Ubi publicanus est, ibi ius publicum vanum (aut libertas sociis nulla), so sagt unser Autor von diesem unritterlichen Ritterstande. Seine Entstehungsgeschichte lernt der Schüler im 21. livianischen Buche kennen, wenn er liest, daß den zur Regierung gehörenden Senatorenfamilien, die gern transmarine Politik trieben, durch die Führer der bäuerlichen Reaktion die Spekulation unterbunden werden sollte, und ihm klar gemacht wird, daß dieser Volksbeschluß eine doppelte politische Wirkung hatte: die Bildung einer Finanzaristokratie neben der agrarischen politischen Aristokratie, die lernte Bauernhöfe zu „legen" gleich englischen Lords.

Die politische Einteilung italischer Gemeinden, das System der Selbstverwaltung, der Sicherung von Neuerwerbungen auf italischem Boden durch Kolonisation und Heerstraßen erfahren unsere jungen Freunde durch dasselbe Buch unseres Autors, dessen wundergläubige Prodigienberichte Anlaß bieten die römische Staatsreligion zu kennzeichnen und auf Montesquieus Abhandlung „über die Politik der Römer in Religionssachen" zurückzugreifen.

Einen nachhaltigen Eindruck hinterläßt auch das noch wenig eingebürgerte,

Digitized by Google

von meinen Schülern eben mit Interesse gelesene letzte der erhaltenen Livianischen Bücher. Es zeigt die im Osten der Mittelmeerwelt auftauchenden Römer in den ersten Stadien einer durch Zwangsverhältnisse und kleinstaatliche Rivalitäten gezeitigten Weltpolitik, deren wirtschaftliche, die sozialen Zustände Italiens und seiner Hauptstadt umstürzende Folgen in dieser Lektüre erörtert werden. Wir hören von der Steuerbefreiung der römischen Bürger, wir ermessen die Ueberschwemmung Italiens durch die nach Kriegsrecht erbeuteten Massen von Sklaven, jener „instrumenta vocalia“, der mit Stimme begabten Arbeitsmaschinen, deren permanente Weltausstellung sich in dem heiligen Delos befand, deren spottbillige Arbeitskraft dem Großgrundbesitzer erlaubte, dem durch überseeische Lebensmittelkonkurrenz erdrückten Kleinbauern den Garaus zu machen. Aber auch in die hellenistische Welt, die politisch besiegt ihre römischen Ueberwinder kulturell bezwingen sollte, dringt der Schüler mit B. 45 ein. Die aus Kaufleuten zu Feldherrn und Regenten gewordenen antiken Medici, die kunstfreundlichen Attaliden von Pergamon, werfen sich in ihrer politischen Ohnmacht zu Füßen eines republikanischen Stadtstaates, der sich aus einer durch Subordination erstarkten latinischen Bauerngemeinde eben zur Weltmacht aufzuschwingen beginnt. Aus dem Munde des römischen Botschafters, des typischen Popilius Laenas, hören wir eine neue diplomatische Sprache, die den Anwohnern des Tiber ihren politischen Einfluß im Nilthal sichert, die uns das Wehen eines neuen Windes in Roms auswärtiger Politik spüren läßt. Aber auch der alte Kurs hat seinen Vertreter in diesem Buche. In der Schutzrede für die Rhodier tritt gravitätisch M. Porcius Cato Censorius auf, die geborene Rücksichtslosigkeit nach Livius, jener Oekonom, der sein Leben lang kein Griechisch lernen wollte und sich am Ende seiner Tage doch noch bekehrte, jene Censorenfigur, an der wir der Jugend an der Hand von Mommsens Staatsrecht die falsche Vorstellung von der Bewegungsfreiheit des römischen Republikaners in und außer dem Hause rauben müssen.

In Roms innere Politik am Ende des zweiten und in der ersten Hälfte des ersten Jahrhunderts v. Chr. führt Sallust ein, der Kenner der menschlichen Psyche. Sein auf Studien an Ort und Stelle beruhender, durch die archäologische Forschung der Franzosen zu illustrierender „Krieg gegen Jugurtha“ zeigt die bis zur Degeneration gediehene Entwicklung eines erblichen, die Staatsämter wie den Senat für sich beanspruchenden exklusiven Amtsadels, zeigt die gute, von Jugurthas Gold bestochene Nobilität. Ihr steht ein Bürgerproletariat gegenüber, das der Volksmann Marius, ein Tagelöhnersohn, bewaffnet, wie die Pariser ihre Kommunards, mit denen er das Zeitalter der Bürgerkriege heraufbeschwört, wo der Soldatenbürger zur Geltung kam und Civilversorgung heischte, wo Proletarierlegionen auf das Expropriationsrecht pochten. Gerade die erste Spannung zwischen dem Demokraten Marius, dem Aristokraten Sulla erlebt der Leser des Sallust mit. Er ahnt noch nicht, daß aus Sulla, dem tüchtigen jungen Offizier, bald der Urheber eines nur in der französischen Revolution noch nachgeahmten Terrorismus wird, jener Großinquisitor, in dessen Gesetzen die Darsteller der römischen Rechtsgeschichte die Quelle der Strafrechtspflege der Welt sehen, den Leonhard nennt „den furchtbaren Vater des Strafrechts“.

Digitized by Google

Im Verlauf der Sallustlektüre läßt sich am zweckmäßigsten der Exkurs zur Darstellung der demokratischen Opposition machen, den die optimatische Oligarchie in dem Volkstribunen Tiberius Gracchus, „einem der großen Propheten des vierten Standes", und seinem radikaleren Bruder Gaius gefunden. Die quellenmäßige Behandlung dieses Stoffes ermöglicht eine Anleihe bei der griechischen Litteratur, bei Plutarchs Biographien, während an abgeleiteten Darstellungen besondere Unterstützung gewähren die Arbeiten[1]) des an Niebuhr wieder anknüpfenden Nitzsch und Weber's „römische Agrargeschichte", die den Klassenegoismus der Großgrundbesitzer grell beleuchtet, gegen die sich die versuchte Bodenbesitzreform der Gracchen richtet. In ihnen erblickt der Schüler die typischen Vertreter des Gedankens einer staatlichen Fürsorge für die ärmeren Volksgenossen, die Vorkämpfer des Mittelstandes, die Vorgänger Preußens auf dem Felde der inneren Kolonisation[2]).

Den Testamentsvollstrecker der Gracchen, den Bändiger der Nobilität, Cäsar, lernt der Schüler wieder kennen in der Charakteristik Sallusts, eines Politikers, der seinen Cäsar oft genug gesehen und gehört hat und das Attentat auf den König von Italien miterlebte, der den Großstaat aus der Zwangsjacke einer vom Proletariat geknechteten Stadtverfassung zu befreien gedachte. Neben diesem zeitgenössischen Beurteiler lassen wir Mommsen zu Wort kommen, der uns in Cäsar den Typus des Realisten unter den Staatsmännern vorstellt, und hören, was ein Ranke von der hohen Warte welthistorischer Betrachtung aus urteilt über den an der Statue seines Gegenprätendenten erdolchten Lehrmeister des Staatsstreichs, den die Monarchie auf demokratischer Grundlage planenden politischen General.

Sogar in die Gesellschaft katilinarischer Existenzen wird der Sekundaner eingeführt, mitten hineinversetzt in das Getriebe der römischen Weltstadt, die Mommsen einst packend schilderte als „ein London von heute, mit der Sklavenbevölkerung von New-Orleans, der Polizei von Konstantinopel, der Industrielosigkeit des heutigen Rom und bewegt von einer Politik nach dem Muster der Pariser von 1848".

Catilinas Todfeind, der Anarchistentöter Cicero, der dem Grundsatz der Trennung von Justiz und Verwaltung Hohn sprach, der konservative, seinem Szipionischen Reichsideal bis in den Tod getreue, gute, aber ruhmredige Patriot, öffnet gegen die Partei des Umsturzes im römischen Parlament vor unserer Jugend die Schleusen seiner südländischen Beredsamkeit, um die ihn mancher Cicerone beneidet, die die großen Redner der großen französischen Revolution,

1) Soeben erschien der längst ersehnte zweite Band von R. Pöhlmanns „Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus", der dem Studium der Geschichte der sozialen Demokratie im alten Rom reiche Förderung bringen wird und die Emanzipationsversuche des römischen Proletariers begreifen lehrt, der für die „ökonomische Realisierung der römischen Freiheit" kämpft.

2) Besondere Beachtung verdienen des Rodbertusbiographen E. Jentsch „Drei Spaziergänge eines Laien ins klassische Altertum" (1900), ein Buch, in dem sich ausgebreitete Belesenheit in der alten Geschichte verbunden zeigt mit tiefem Verständnis für die politischen und sozialpolitischen Fragen der Gegenwart. Der Abschnitt „der Römerstaat", S. 179—306 wählt „das politisch Lehrreiche" aus der römischen Geschichte aus. — Auch G. Maier's „Soziale Bewegungen und Theorien bis zur modernen Arbeiterbewegung" (1898) sind eine treffliche, gemeinverständliche Einführung in die soziale Frage des Altertums.

Digitized by Google

Mirabeau, voran, mit Erfolg nach Form und Inhalt ausgebeutet haben, die aber einer deutschen Jugend wegen der bis zum Ueberdruß stilisierten Darstellungsweise des gewaltigen Sprachmeisters und Vermittlers hellenischer Bildung nicht besonders anziehend erscheint und daher nur in beschränkter, von kulturhistorischen Gesichtspunkten geleiteter Auswahl zu bieten ist.

Aus der Beschäftigung mit den „Katilinarien" läßt sich neben einem Einblick in den Verwaltungsmechanismus des sinkenden Freistaates ein Bild parlamentarischen Lebens gewinnen, dessen moderne Anklänge und heute noch nachwirkende Bedeutung Mispoulet in seinem unlängst erschienenen Werk „La vie parlamentaire à Rome" nachgewiesen hat.

Bei der aus den Katilinarien zu erarbeitenden Beurteilung der staatsmännischen Thätigkeit des politischen Gernegroß Cicero wird man beachten, daß die neuere Forschung, z. B. Blochs, den von Cicero zum Anarchisten gestempelten Katilina als einen vom Geiste der Gracchen beseelten Sozialreformer kennzeichnet[1]).

Die „Verrinen" lehren, immer im Hinblick auf heutige Verhältnisse, Provinzialverfassung und -Verwaltung kennen, veranlassen durch die in diesen Reden enthaltenen Beiträge zur Geschichte der Kornkammer Sizilien, der nutrix plebis Romanae, die Volksernährungs- und Arbeiterfrage zu berühren.

Ihre revolutionäre Lösung versuchte dort das Organisationstalent des einstigen Sklaven und nachmaligen Königs Eunus. Dieser Schwarmgeist verkündigte „Krieg den Palästen, Frieden den Hütten", predigte den sizilischen Ackerbau- und Grubensklaven ein Reich sozialer Gerechtigkeit, wie uns ein um Frankfurt besonders verdienter, aus der klassischen Philologie hervorgegangener Nationalökonom, K. Bücher, während seiner hiesigen Lehrerthätigkeit gezeigt hat in seinem Schulprogramm „über die Aufstände der unfreien Arbeiter 143—129 v. Chr. G."

Ciceros politische Jungfernrede, die „Pompeiana", die den der Republik nachmals so verderblichen Präzedenzfall der Verleihung eines außerordentlichen imperium an einen General behandelt, zeigt die Verkehrsunsicherheit der Mittelmeerwelt, in der sich die Seeräuber, antike Flibustier, nach Normannenweise als Herrn aufspielen. Sie weist hin auf Roms Kampf um das tägliche Brot, für dessen Lieferung an die hungernde Hauptstadt Pompeius Generalvollmacht erhielt. In Ausübung dieses Amtes hat er, nach Plutarch, bei Seesturm den an glücklicher Ueberfahrt der Getreideflotte zweifelnden, um ihr Leben bangen Steuerleuten in ihrer Muttersprache sein Ultimatum zugerufen: „*Πλεῖν ἀνάγκη, ζῆν οὐκ ἀνάγκη*", ein heute in lateinischer Fassung beliebter Spruch: „Navigare necesse est, vivere non est necesse, Schifffahrt muß bestehen, mag auch das Leben untergehen".

Die Pompeiana führt ferner ein in die in ihrem welthistorischen Zusammenhang zu besprechende, in ihrem Einfluß auf den römischen Geldmarkt zu beleuchtende orientalische Frage in der Person des Mithridates, des durch seinen Fremdenhaß an Prinz Tuan erinnernden Sultans, dem der Gedanke der römischen Weltpolitik zuwider war, den seine Asiaten verehrten als „Gott und Vater

1) L. Bloch, Die ständischen und sozialen Kämpfe in der römischen Republik. 1900.

Digitized by Google

und Retter Asiens". (Mithridatem deum, illum patrem, illum conservatorem Asiae . . . nominabant. Cic. pro Flacco § 60.)

Eine Reihe anderer Ciceronianischer Reden enthüllen das soziale Leben der sterbenden Republik, die auch in der Gerichtsverfassung eingerissenen Mängel, veranlassen das Schwurgericht zu Ciceros Zeit, das französische Inquisitionsgericht des 18. Jahrhunderts zu vergleichen und den moralischen Anteil Ciceros an der französischen Gerichtsreform von 1790 festzustellen.

In der psychologisch feinen Rede für Marcellus, der von der Monarchie nicht begnadigt sein wollte, unterbreitet Cicero Cäsar ein Regierungsprogramm. Eine Fundgrube politischer Belehrung erschließt sich dem Primaner in Ciceros „Briefwechsel". Gehören doch Briefe, nach Goethe, unter „die wichtigsten Denkmäler, die der einzelne Mensch hinterlassen kann". In dieser ein bewegtes Vierteljahrhundert umfassenden Korrespondenz sprechen Berühmtheiten der politischen Gesellschaft in ihrer oft witzigen Umgangssprache mit uns, zwingen uns einzudringen in die jeweilige politische Lage, aus der die Briefe geschrieben sind. Diese zeigen uns den civis gloriosus Cicero im Hausrock, den ästhetischen Verlagsbuchhändler Attikus, der einen starken politischen Farbenwechsel durchgemacht, und „den Ehrenmann" Marcus Brutus, den Cäsarmörder, als ehemaligen Wucherer.

Im Jahre des Attentates auf Cäsar verfaßte Cicero seine, soziale Gesinnung predigende Schrift „von den Pflichten". Eine Auswahl hieraus, wie aus den Fragmenten „vom Staat", wie sie der feinsinnige Verteidiger der für die Jugend besonders fruchtbar zu machenden eklektischen Philosophie Ciceros, O. Weißenfels, getroffen, führt wirksam ein in die politischen Theorien der hellenisch-römischen Welt.

Den Uebergang in die republikanische Formen noch wahrende Militärmonarchie des Augustus, dessen Stellung zu vergleichen ist mit der Oliver Cromwells als Lord-Protektor und der Napoleons I. als Konsul, vermittelt eindrucksvoll jene in Angora gefundene, in Humans Gipsabgüssen in Berlin zu sehende „Königin der Inschriften". Der Gründer der Monarchie selbst macht in diesem litterarischen Curiosum die Schlußrechnung seines Wirkens. Des Augustus Aemter und Ehren, Ausgaben für öffentliche Zwecke, politische Leistungen in Krieg und Frieden, erfahren wir aus Seiner Majestät eigenem Berichte. Wir bemerken, wie das Amt des Tribunen, den wir bis dahin als den berufsmäßigen Gegner der Regierung kannten, von dem Cicero sagte: „omnia infima summis paria fecit, turbavit, miscuit". mit Augustus seine Rolle wechselte, wie dem Tribunat eine welthistorische Doppelaufgabe zufiel, in der älteren Zeit die Macht der Volksmehrheit zu begründen, in der Kaiserzeit, sie zu vernichten.

Auch an der Kabinettssitzung, in der der Kaiser und seine Paladine Agrippa und Maecenas die Konstitution der neuen Monarchie beraten, nehmen wir durch Vermittlung des Dio Cassius teil, wir hören den Diplomaten Maecenas folgendes, unter dem ersten Kaiser oder seinen Thronfolgern im großen und ganzen verwirklichtes Programm entwickeln: absolute, bis in die Gestaltung des Familienlebens eingreifende Monarchie mit einer Bureaukratie, deren ägyptisches Vorbild die Papyrusfunde entdeckt haben, stehendes Heer, Finanzverwaltung mit

Digitized by Google

allgemeiner Besteuerung, allgemeine Schulpflicht nur für die beiden obersten Zensusklassen, die den Ersatz an Reichsbeamten und Offizieren zu stellen haben, Fortfall der Rechtsungleichheit zwischen den persönlich freien Reichsbürgern.

Das Zeitalter des Augustus, der sich in mancherlei Hinsicht als Staatsmann mit Napoleon III. in Parallele stellen läßt, steht in der Fülle seiner Erscheinungen wieder auf durch eine unter kulturhistorische Beleuchtung gerückte Horazlektüre.

Ein neues Säkulum beginnt der Retter der Gesellschaft, der Friedensfürst Augustus. Die Römeroden des Horaz, des „Propheten der Monarchie", verkünden hochpolitische Gedanken, preisen dem neuen Geschlecht die Staatsbürgertugenden der alten Roma, lassen Byzanz, die nova Roma an den Dardanellen ahnen. Horaz, bisher ein „parcus deorum cultor et infrequens", mahnt mit Wissen und Willen seines Kaisers zu der Rückkehr zur Religion. In den Plaudereien der Satiren und Episteln tauchen soziale Probleme auf, die die Menschheit berühren von Ewigkeit zu Ewigkeit, ist das passive Lebensideal Epikurs, jenes Individualisten der genießenden, jede Schaffensfreude für Familie und Staat erstickenden Gemütsruhe zu prüfen auf seine politische Bedeutung für damals und jetzt, wird der Ausblick nicht versäumt auf die Folgewirkung dieses und des stoischen Quietismus im staatlichen Leben des Mittelalters.

Einen Einblick in ein absolutistisches Regierungssystem, den Begriff des „despotisme tempéré par l'assassinat" verschaffen des Tacitus Darstellungen aus der Kaisergeschichte, die lehrt wie Wahlmonarchie und Erbkaisertum sich ablösen und das „Dogma göttlicher Majestät" sich bildet. Nur werde nicht verhehlt, daß dieser geistvolle Meister psychologischer Geschichtschreibung, dieser Stilist, der nach J. Paul „die Kleider für seine Gedanken zu eng gemacht", der republikanischen Reaktion gegen die Monarchisten ergeben ist.

Die Kenntnis der sozialen Zustände einer städtischen Weltperiode, die zahllose der heutigen Ueberkultur verwandte Typen aufweist, deren Raffinement in Seneca einen an J. J. Rousseau erinnernden litterarischen Gegner fand, kann unsere Jugend schlechterdings nicht aus erster Quelle beziehen. Denn ihre farbenfrischesten Sittenmaler, Neros maître de plaisir, Petronius, der Spanier Martial, ein Juvenal, sind so derbe Naturalisten, daß der Erzieher einem admodum adolescens den Zutritt zu dieser nur für Erwachsene geöffneten Gemäldegallerie versagen muß. Die Schule muß sich mit Surrogaten begnügen, mit einer Auswahl von Proben der silbernen Latinität, aus der sich die bürgerliche Gesellschaft, die volkswirtschaftlichen Verhältnisse, kurz die Kulturzustände in der Zeit von Augustus bis zur Reichsteilung erkennen lassen. Bei diesem Anlaß versäumt man nicht den erfreulichen Ausblick auf Land und Leute in den von den Blutegeln des Freistaats befreiten Provinzen eines Kaiserreichs, das den Weltfrieden brachte, eine durch Freihandel großartig gediehene Weltwirtschaft. Auch des Tacitus pietätvoller, zum Schluß geradezu ergreifender Nekrolog auf den Statthalter Britanniens, Agricola, kann Anlaß werden die Fürsorge vieler Cäsaren und ihrer höchsten Reichsbeamten für materielle und geistige Wohlfahrt der Provinzialen hervorzuheben und zu betonen, daß selbst ein Tiberius den

Digitized by Google

Verwaltungsgrundsatz aussprach: „Ein guter Hirte schere seine Schafe, aber er schinde sie nicht." (Boni pastoris est tondere pecus, non deglubere, Suet. vita Tib. c. 32.). Antiken und modernen Staatssozialismus machen wir unseren jungen Freunden am leichtesten verständlich durch die Briefe, die der jüngere, in gemeinnützigen Stiftungen unermüdliche Plinius gewechselt hat mit Traian, seinem „allgütigen" Kaiser, dessen Gestalt dazu dienen wird, Cäsarismus, Weltbürgertum und Kulturfortschritt in ihren Beziehungen zu beleuchten. Auch die Christenfrage wird in den von Demogeot zu einer geistreichen Studie benutzten Pliniusbriefen behandelt. Die Christen erscheinen als die Verächter des Kaiserkultus, als die publici hostes, die Staatsfeinde.

Ehe die römische Kulturwelt vor den Augen unserer Schüler in Trümmer geht, die die Mission der Römer als Einiger der antiken Welt, als Vermittler der hellenischen Kultur, als unfreiwillige Bahnbrecher des Christentums begriffen haben, lernt der Abiturient noch ein Gegenbild kennen, wird mit dem Jugendalter eines nach heutigen Begriffen kulturlosen Volkes vertraut, wird geführt an die Wiege seiner Nation, zu den Trägern einer neuen Zeit, zu den Germanen.

Die „Germania" des Tacitus, fast hätte ich gesagt des Müllenhoff, bietet noch einmal politische, soziale, volkswirtschaftliche Belehrung, in der Fülle von Erscheinungen des Kriegswesens, der Staats- und Gerichtsverfassung, der Gefolgschaft, Wohnungs- und Kleidungsfrage, Ehe und Kinderzucht, Erbrecht, Blutrache, Volksernährung, des Standes der Unfreien und Freigelassenen, über Geldfragen und agrarische Probleme. Bei der Betrachtung der letzteren sind Cäsars Gründe für die Entstehung der Feldgemeinschaft der Germanen zu besprechen und mit Pöhlmann ist darauf hinzuweisen, daß „diese auf einer förmlichen Theorie der sozialen Nivellierung und der »aequatio bonorum« beruhende sozialistische Wohlfahrtspolitik kaum in den Wäldern Germaniens zu Hause war, daß wir es hier vielmehr mit einer nachträglichen, erst auf dem Boden einer höheren Kultur entsprungenen Reflexion zu thun haben." „In Cäsars Argumentation", meint Pöhlmann, „prägt sich unverkennbar der Geist einer Zeit aus, die voll sozialer Fragen war. Sie beweist, daß den Zeitgenossen Cäsars der Gedanke an die Möglichkeit einer Ausgleichung der sozialen und ökonomischen Gegensätze durch die Macht der staatlichen Gemeinschaft keineswegs fremd war."

Als politisches Viatikum geben wir unseren jungen Freunden und späteren Mitarbeitern an des Vaterlandes Glück und Größe die Mahnung mit auf den Lebensweg, recht oft über den Wunsch des Tacitus nachzudenken, den der eiskalte Römer im 33. Kapitel seiner unserem Volkscharakter gewidmeten Betrachtung ausgesprochen: „Mögen die Deutschen stets fortfahren sich zu hassen; denn, wenn das Verhängnis unseres Reiches herannaht, kann uns das Geschick nicht Besseres gewähren, als die Zwietracht unserer Feinde". Dazu fügen wir den Ausspruch eines Deutschen, der auf die Taciteische, dem Arminius geltende Ehrenbezeichnung, „liberator haud dubie Germaniae" nicht minderen Anspruch erheben kann, das Wort Bismarcks: „Ich möchte nicht von der Bühne abtreten, ohne Ihnen dies ans Herz zu legen: seien Sie einig und lassen Sie den nationalen Gedanken vor Europa leuchten."

Digitized by Google

Das Supplement zur römischen Kultur ist die hellenische. Mit den Quellschriften zur griechischen Geschichte[1]), die der römischen in ihren Hauptzügen etwa um drei Jahrhunderte voraus ist, dringt man an den Wurzelstock des Baumes der modernen Kultur vor.

Mit einem Seitenstück zu Cäsars, dem Thatendrang der Jugend entgegenkommenden Denkwürdigkeiten, wird die Wanderschaft in die Welt der Hellenen begonnen. Ein abenteuernder Landsknechtsführer, der sich vom westasiatischen Kriegsfreiwilligen zum Generalissimus verschiedenartigster Kontingente aufgeschwungen, läßt die Jugend in seinen Tagebüchern lesen.

Xenophon, den patriotisches Feingefühl weniger als Bildung und Thatkraft auszeichnete, läßt uns einen im Dienste einer orientalischen Palastrevolution unternommenen Feldzug miterleben, einen mit Moreaus Leistung zu vergleichenden, 4000 km langen Rückzugsmarsch aus der Nähe der einst London an Ausdehnung überragenden Weltstadt am Euphrat, wo die älteste Wiege der Kultur gestanden, durch das Hochland von Armenien bis zu der Küste des schwarzen Meeres.

Die „Anabasis", in der Litteratur der Griechen bekannt als die erste historische Portraits bietende Monographie, zeichnet Bilder von Persönlichkeiten, den Kronprätendenten Cyrus, der das Wagestück versuchte, das gegen Otto den Großen sein Bruder Heinrich unternommen, stellt, wie er leibt und lebt, den Troupier Klearch vor, den echten Feldwebeltypus, in dem sich das Söldnertum verkörpert, das der dreißigjährige Krieg der im Bruderkampf liegenden Hellas gezeitigt.

Auch ermitteln wir aus dieser Anfangslektüre die rein despotische Staatsverwaltung der letzten orientalischen Weltmonarchie, an deren Verfassung noch heute der „König der Könige", der „Schah in Schah" im wesentlichen festhält. Eine Reichsverwaltung wird geschildert, deren verwandte Züge im heiligen römischen Reiche deutscher Nation sich wiederfinden. Wir hören vom Satrapensystem, von der allen Asiaten eingefleischten Grausamkeit der Rechtspflege, einer durch alljährliche Korpsmanöver, Garde und Garnisonprinzip modern erscheinenden Armee, einer Steuerverwaltung, die Gemeindegrundsteuer kennt, einem durch Reichspost, Reichsmünze, Reichsstraßen erleichterten Handelsverkehr, einem an Ceremoniell mustergiltigen Hofstaat, unter dessen Würdenträgern selbst die „Augen" und „Ohren" des Großkönigs nicht fehlen. Aber auch das Gegenstück zur „*δουλεία*", zu der Knechtschaft der persischen Unterthanen findet Erörterung. In den in diese Bilder aus der Vergangenheit eingeflochtenen Reden giebt der das Ideal der *καλοκἀγαθία*, des hellenischen Gentleman, predigende Schüler des Sokrates Aufschluß über *ἀρετή* und *ἐλευθερία* „Tüchtigkeit" und „Freiheit", zwei Begriffe, deren Bedeutung in der Politik der hellenischen Stadtstaaten besonders bei einer erst später einsetzenden Xenophonlektüre sich würdigen läßt.

Den Sieg des freien Geistes über knechtische Unterwürfigkeit, ein Aufbäumen gegen Vergewaltigungspolitik, wie wir es an den Deutschen gegen Napoleon, an den Buren gegen die Engländer wieder erlebt, den uralten Kulturkampf zwischen Asien und Europa vergegenwärtigt der Jugend ein geborener Asiate, Herodot,

1) Als jüngster Versuch, Laien durch griechische Geschichte die Gegenwart erfassen zu lehren, sei erwähnt: A. Bouché-Leclerq, Leçons d'histoire grecque. Paris 1900.

Digitized by Google

der durch seine Studienreisen, seine encyklopädische Richtung, seine öffentlichen, historischen Vorlesungen hochmoderne Geschichtsschreiber der griechischen Freiheitskriege.

Die große Zeit des griechischen Volks, die Kaulbachs Schlacht von Salamis verewigt, wird dem Schüler noch lebendiger durch Mitteilung von Proben aus des Aeschylus „Persern", jener an patriotische Festspiele der Neuzeit erinnernden Festkantate, die aber die Warnung enthält vor dem unleidlichen Chauvinismus, dem Sohne der Hybris, der Ueberhebung, der die Nemesis sich an die Fersen heftet.

Ein naher Verwandter des Marathonkämpfers Miltiades, Thukydides, der einem Nationalökonomen, wie Roscher, zum Lehrer der Volkswirtschaft wurde, versetzt uns mit der geistig glänzenden, sittlich dunklen Gestalt des Themistokles in ein bewegtes Zeitalter einer Flottenpolitik, die den Spannungszustand erzeugte, der einen Handels- und Industriestaat zusammenstoßen ließ mit einem Ackerbaustaat, die nach dem Sturze des konservativen Areopag rein demokratisierten Athener gegenüberstellte der Aristokratie Spartas.

In dieser Zeit, da nicht der schlechteste Teil der hellenischen Welt in dem Meer die „Quelle der Völkergröße" sah, habe, so erzählt Herodot, eine athenische Mutter geträumt, einen Löwen zu gebären, nach wenig Tagen habe sie geboren den — Perikles.

Die Gestalt dieses Staatsmanns, mit dem sich die Jugend einleben mag in die blütenreiche, kurz nur blühende, lebensfreudige attische Kultur, sollte als κτῆμα ἐς ἀεί. als geistiger Dauerbesitz die Schüler begleiten in die Schule des Lebens.

Seine Trostrede an die Hinterbliebenen der ersten Gefallenen des peloponnesischen Krieges spiegelt Athens politische Bedeutung für Hellas, seine centrale Stellung im Handel und im geistigen Verkehr der Mittelmeerwelt, seinen absoluten Wert für die Kulturmenschheit wieder. Sie vergleicht tiefgründig die freie Geistesrichtung in dem athenischen Staate der Intelligenz mit der einseitigen Kasernenkultur Spartas, beleuchtet die Staats- und Gesellschaftsverfassung in dem Gemeinwesen der beiden feindlichen, verschieden erzogenen Brüder, lehrt den Unterschied begreifen zwischen antikem Gefühl für die Vaterstadt und modernem Patriotismus, preist den Heldentod des Vaterlandsverteidigers im Geiste der Körner'schen Muse: „Und schlägt dann mein Stündlein im Schlachtenrot, willkommen dann seliger Wehrmannstod". In lapidaren Worten enthüllt sie den sittlichen Wert des Kulturstaats, die „δύναμις", die Leistungsfähigkeit der Persönlichkeit in der Geschichte.

Gekämpft hat dieser Genius Perikles, wie der im Sachsenwalde schlummernde Heros der Deutschen, sein Lebenlang für den aus einem Staatenbund folgerichtig zu entwickelnden nationalen Bundesstaat, an dessen Spitze nur treten durfte die geistig überlegene, an patriotischen Opfern reichste Stadt der denkkünstigen und weltklugen Athene, ein Freistaat, regiert von dem geistig bedeutendsten, von idealer Lebensauffassung begeisterten Staatsmann.

Er hat den Typus der monarchisierenden Republik geschaffen, wollte im Geiste der sozialen Gesetzgebung unserer Tage ein König sein, auch der Armen, verband mit seiner Kolonisation, seiner Bau- und Kunstpolitik sozialreformato-

Digitized by Google

rische Absichten. Er wußte, daß Freude am Staate mit dem Staate verknüpft, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebt und darum bot er auch den minder Bemittelten die geistigen Genüsse einer vom Staate angeordneten Volksunterhaltung, deren tiefen Gehalt die Laien unserer Stadt jüngst wieder schätzen lernten durch die ergreifende Aufführung des ergreifenden Dramas „König Oedipus" von Sophokles.

Mit Perikles verblich sein Ideal.

Die Realität der verkümmernden und verkommenden nachperikleischen Demokratie veranschaulicht des Zeitgenossen Thukydides „Geschichte der sizilischen Expedition," in deren Mittelpunkt Alcibiades erscheint, der genial leichtsinnige Sportsmann, den der Ehrgeiz und zerrüttete Finanzen trieben, das Pferd der hohen Politik zu reiten.

Vor der Abfahrt der Armada, die jene im Westen der Mittelmeerwelt notwendig gewordene Expansionspolitik Athens durchführen soll, darf es die Kraftnatur und Unverfrorenheit eines Alcibiades, mit dem ein förmlicher Kultus im Leben und nach dem Tode getrieben wurde, sogar wagen in der unter der Herrschaft politischer Klubs stehenden Volksversammlung allen Grundsätzen demokratischer Gleichheit ins Gesicht zu schlagen und es als das gute Recht des athenischen Uebermenschen zu verkünden, den geistig, sozial und wirtschaftlich minder leistungsfähigen Mitbürger als ein niederes Wesen mit Füßen zu treten.

Den Zusammenbruch der atheniischen Hegemonialmacht, die in Form einer Schreckensherrschaft auftauchende oligarchische Reaktion, lernt der Schüler kennen durch eine zeitgenössische Berühmtheit, den einstigen Fabrikbesitzer und nachmaligen Rechtsanwalt Lysias, in seiner Rede gegen Eratosthenes, einen der dreißig Terroristen.

Sachgemäß bietet dieser als Situationsmaler und Typenzeichner einzige attische Redner, der, wie Bruns in seinem kulturhistorisch bedeutsamen Buche über „das litterarische Porträt der Griechen" ausführt, in seinen Plaidoyers die Eindrücke aus seinen Konferenzen mit seinen Klienten lebensfrisch verarbeitet und darum antike Menschen von Fleisch und Blut unserer Jugend vorführt, Gelegenheit, atheniisches und heutiges Rechtsleben miteinander zu vergleichen.

Von Lysias führt der Weg noch einmal zurück zu Xenophons staatswissenschaftlicher Hinterlassenschaft. Abgesehen von seiner „Cyropädie", einem romanhaften Fürstenspiegel, seiner Empfehlungsschrift für die Spartanische Verfassung, seiner atheniische Finanzen beleuchtenden volkswirtschaftlichen Broschüre über „Staatseinkünfte" sind vor allem zwei Schriften wertvoll. Einmal sein an aktuelle Fragen erinnernder, den idealen Agrarier schildernder Dialog „Oekonomikos", jene von M. Hodermann jüngst wieder übersetzte und erläuterte Wirtschaftslehre, in der Xenophon, der Oberst a. D. und mittlere Grundbesitzer, dem atheniischen Großkapitalisten gegenüber die Landwirtschaft mit ethischen und volkswirtschaftlichen Gründen verteidigt.

Neben dieser sozialpolitischen Reformschrift, in der auch die Arbeiterfrage in Stadt und Land, wie die Frauenfrage behandelt wird, sind die „Denkwürdigkeiten aus dem Leben des Sokrates" besonders zu beachten, eine nach dem

Digitized by Google

Willen neuerer Forscher objektiv historische Quelle für die Erkenntnis des Sokrates und der Sokratik.

Das rätselhafte Kulturphänomen eines Sokrates, des Reformators der Hellenen, dessen Evangelistengestalt jedes Zeitalter neu sehen lernt, tritt einer geistig regsamen Jugend von zwei Seiten her näher, von einer realistischen und idealistischen, durch zwei mit verschiedener Sehkraft begabte Schüler des Meisters, durch den hochgebildeten, aber nüchternen alten Militär Xenophon und des Künstlers Platon „Dichtung und Wahrheit", der in der Ehrenrettung seines Lehrers das erste litterarische Dokument des über den großen Toten entbrannten Geisteskampfes geliefert.

Nachdem schon frühere Forscher die politische Seite des sokratischen Wirkens ins Auge gefaßt, schrieb Döring sein Werk „Die Lehre des Sokrates als soziales Reformsystem", in dessen Anhang auch über die Memorabilien als Schullektüre gesprochen wird.

Döring's Sokrates ist „ein auf aktuelle Verbesserung der gesellschaftlichen und politischen Zustände Athens ausgehender idealer Gesellschaftsreformer", ein Bahnbrecher der sozialen Reformbestrebungen des 4. Jahrhunderts, die der in Roschers Geist wirkende, neue Wege weisende Historiker und Nationalökonom R. Pöhlmann in seiner „Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus" (Bd. I) als Erster zusammenfassend geschildert und auch schulmäßiger gelegentlicher Verwertung zugänglich gemacht hat.

Der überzeugungstreue siebzigjährige Staatsverbrecher Sokrates vor Gericht, mit Kriton im Kerker, wo er sich über die Grundpflichten des Bürgers gegen den Staat unterhält, mit seinen Freunden in der Scheidestunde, das sind unvergeßliche, von dem Kulturhistoriker Platon für die Ewigkeit entworfene Bilder aus dem Leben eines Märtyrers, der in dem Dienste der Wahrheit einen Gottesdienst sah, aus dem Leben eines seinen Propheten verkennenden Volkes, dessen Verhältnis zu diesem Idealisten Köchly's geistvoller Vortrag der Jugend verständlicher macht.

In den die atheniſche Gesellschaft zu Sokrates Zeit schildernden Dialogen des Dichterphilosophen Plato marschieren die Sophisten auf, die zunächst politischen Zwecken ihrer Hörer dienenden Wanderprediger, die Vertreter der Subjektivität des Guten, die Lobredner des Egoismus, die Apostel der sozialen Ungerechtigkeit, die die Gesellschaft unter dem Bilde des Kampfes der Starken gegen die Schwachen begreifen, den Staat entstehen lassen aus Vertrag: der Individualist Protagoras, der Nihilist Gorgias, der Anarchist Hippias. Nachdem im dramatischen Dialog „Gorgias" sich dem Primaner ein Weltmann von bestechenden Formen, Kallikles, als „Umwerter aller Werte" vorgestellt und mehr denn 22 Jahrhunderte vor Nietzsche, gleich Alkibiades, das Recht des Stärkeren gepredigt, kommt in der „Politie" sein Doppelgänger zu Wort, Thrasymachos, der weltstürmende Zersetzer alles Traditionellen, dem ein Mann den Angstschweiß auf die Stirne redet, der später seine auf soziale Gerechtigkeit zielenden Gedanken mit dem Tode besiegelt hat.

Ein jüngst gemachter Versuch, Oberprimaner durch eine Auswahl aus Platons „Bücher vom Staate" in das Gebiet der Staatsromane einzuführen und

Digitized by Google

ihnen die geistige Brücke zu bauen zwischen der Antike und der durch Plato volkswirtschaftlich angeregten Utopie des Engländers Morus bis Bellamy und Hertzka ermutigt zur Wiederholung.

Der Lektüre der platonischen Studie über die beste Staatsform wird eine Ermittelung der Gründe für die Verkümmerung des Perikleischen Staatsideals vorausgehen. Im einleitenden ersten Buche wird der Primaner vor das Problem der sozialen Gerechtigkeit gestellt, bei dessen Erörterung jetzt Schmollers Ausführungen über die Moralsysteme und die Gerechtigkeit in der Volkswirtschaft gute Dienste leisten. Vom zweiten Buche ab beschäftigt uns der Aufbau des Staates nach spartanischer Vorlage, wir sehen den Staat entstehen aus der „Not", wir hören von den Vorzügen der Arbeitsteilung, sehen den Erwerbs- und Kriegerstand sich entwickeln. Wir lernen die auf sittliche Umwandlung des Menschen hinarbeitende Erziehung und die amtlichen Pflichten der regierenden Wächter kennen in der aristokratischen, agrarischen, von einer philosophisch geschulten Beamtenklasse ohne Privatbesitz geleiteten Platonopolis, die anspruchsvolleren Seelen als ein „Schweinestaat" erschien. Aus der Darstellung des Entstehens und Wirkens der verschiedenartigen Regierungsformen empfehlen sich die Konterfeis des Timokraten, des Oligarchen, des Demokraten, des Tyrannen. So wie Plato sie mit sokratischer Wahrheitsliebe portraitiert, laufen sie noch heute herum in der alten und der neuen Welt. Das Ende dieser Lektüre bildet eine Schlußbetrachtung über Platon als Sozialpolitiker, die betont, daß Platon kein moderner Kommunist ist, sondern nur für die kleine herrschende Geistesaristokratie Verzicht auf Sondereigentum und Sonderkinder erstrebt, um ihren Egoismus zu zügeln. Eine Inhaltsübersicht über unseres Sozialreformators „zweitbesten Staat", die „Gesetze", macht bescheiden in der Erkenntnis, welche Fülle von Fragen, die noch heute die Köpfe erhitzen, dieser Denker schon angeschnitten.

Er redet unter anderm von Agrar- und Industriestaat, kommunistischem Konsum, Statistik der Getreideproduktion, allgemeiner Wehrpflicht für Männer und Frauen, Junggesellensteuer, obligatorischer Staatsschule, Kindergärten, litterarischer Censur, Klassenwahl und vergißt auch nicht, daß im idealen Staate der tüchtigste Mann sein müsse — der Unterrichtsminister.

Die Lebensunfähigkeit der von Plato verdammten athenischen Demokratie, die Ohnmacht der dem Kantönligeist verfallenen Stadtstaaten beleuchtet grell eine Probe aus der politischen Beredsamkeit des Demosthenes, eines um sein Vermögen gebrachten Fabrikantensohnes, der sich vom Advokaten zum Führer der Nationalpartei, vom anfangs verhöhnten Parlamentsredner zum Meister der politischen Invektive emporgearbeitet hat.

Die „olynthischen Reden," die einst Reuchlin zur Zeit des Wormser Reichstags den politisch zwiespältigen Deutschen verdeutschte, um sie mit antiker Gesinnung zu erfüllen gegen den mit Philipp verglichenen König von Frankreich, oder die erste „Philippika" oder die „Rede vom Frieden" genügen, einer entarteten Demokratie, die sich nach dem Munde reden und aus der Staatskrippe füttern ließ, ihre Gloriole zu entreißen. In den politischen Neuigkeitskrämern, den „περιώντες" entdecken wir den Typus der politischen Kannegießer, den der Vater

Digitized by Google

des dänischen Lustspiels, Holberg, auf der Bühne verewigt hat. Bei einer historischen Auslegung dieser Reden berichtigt sich die kritiklose Bewunderung des Staatsmannes Demosthenes von selbst, ohne daß das Bild des warmherzigen Patrioten dadurch getrübt wird, den Fr. Jakobs 1805 den Deutschen in des Vaterlandes beginnender Not als Muster hinstellen durfte. Die Staatsreden des Demosthenes bieten auch Anlaß Athens Staatsbudget zu beleuchten mit Boeckh's „Staatshaushaltung der Athener", einem Werke der alten Philologie, das die Einsicht in das wirtschaftliche Leben Griechenlands vermittelt und eben erst wieder von einem der ersten unserer Volkswirtschaftslehrer, G. Schmoller, bezeichnet worden ist als eine „Perle der nationalökonomischen Litteratur". Mit Demosthenes durchschauen wir die athenische Finanzwirtschaft, den beginnenden Konkurrenzkampf zwischen den Silberminen von Laurion und den makedonisch-thrakischen Goldminen. Wir erkennen die Unzulänglichkeit der attischen Marine, die Mängel des Werbesystems, die Vorzüge eines stehenden Heeres, wie es gegen den hellenischen Bundestag, den „Schatten in Delphi" ins Feld führt eine nordische Militärmonarchie, die nicht aus Zufallslaune den gleichen Geschichtsschreiber gefunden hat, wie die preußische, den älteren Droysen.

Die Demosthenes-Lektüre fordert geradezu heraus zu dem schon von Friedrich dem Großen angestellten Vergleiche zwischen Makedonien und Preußen, mahnt zur Erörterung des heute durch Beseitigung unserer nationalen Zerrissenheit endlich veralteten Wortes von Niebuhr „Griechenland ist das Deutschland des Altertums."

Ein Nordgrieche, Sohn eines Königlichen Leibarztes, Hofmeister eines Alexander des Großen, Aristoteles, begann nach der Thronbesteigung seines Prinzen seine universale Lehrthätigkeit im „Lyceum" der geistigen Metropole Athen, wo in der Nähe der „Akademie" sein Lehrer Platon begraben lag.

In einem Bilde, das die Erhabenheit antiken Geisteslebens zeigt, der „Schule von Athen", hat Rafael die geistigen Gegensätze des Philosophenpaares, Platon und Aristoteles, feinsinnig getroffen. Beide stehen im Mittelpunkte einer freien, hohen Halle, umgeben von den Gruppen der übrigen Philosophen des Altertums, neben einander, Platon, ein Greis, begeistert, mit erhobener Rechten gen Himmel deutend, Aristoteles ein kräftiger Mann, den Blick fest und klar auf die Erde gerichtet.

Da steht er vor uns der Meister empirischer Forschung, generalisierender wissenschaftlicher Verarbeitung seiner reichen Beobachtung und Erfahrung.

Solcher Geistesrichtung verdanken wir seine vor einem Jahrzehnt aufgefundene, der griechischen Verfassungsgeschichte neue Probleme stellende „Staatsverfassung der Athener", wie seine acht Bücher „Politik".

In diesen lernt der Primaner die politischen Grundbegriffe in der Auffassung eines Forschers kennen, auf den die heutige Staatswissenschaft ihren Stammbaum zurückführt, der vor einem Jahrhundert Goethes Jugendfreund und Schwager, den 1798 zum Frankfurter Syndikus gewählten J. G. Schlosser zu seinem letzten Werke, einer deutschen Bearbeitung der Aristotelischen Politik, anregte. Dieses selten gewordene, 1798 erschienene, Buch beginnt mit den Worten: „In der Zeit, in welcher Jedermann sich berufen glaubt, über Staatsformen und Revolutionen, Bürgerrechte und Regentenpflichten zu sprechen und

Digitized by Google

abzusprechen, hat es mir nicht unnützlich geschienen, das, was wir noch von dem Buch übrig behalten haben, welches Aristoteles vor ein paar tausend Jahren über die Politik geschrieben hat, in deutscher Sprache bekannt zu machen .... ich halte dafür, daß der Vortheil noch immer groß seyn werde, den unsere Zeitgenossen aller Classen, Stände, Secten und Arten erhalten werden, wenn sie diese Blätter durchlesen wollen."

Fruchtbringend für die Schule lassen sich bei einer Auswahl aus Aristoteles gestalten die Abschnitte, in denen der Staat hergeleitet wird, nicht aus der Not, wie bei Platon, nicht aus Vertrag, wie bei den Sophisten, sondern aus der Eigenschaft des Menschen als *ζῶον πολιτικόν*, als ein auf die staatsbürgerliche Gemeinschaft angewiesenes Wesen, dem ein „gesellig-sympathischer Trieb" angeboren ist. Lehrreich mögen werden seine Kritik kommunistischer Zukunftspläne, seine Erörterungen über das Wesen des Staatsbürgers und des „Banausen", über die „drei richtigen Formen der Verfassung und ihre Auswüchse", über die Vorzüge des Mittelstandes, seine Sozialpädagogik, sein Staatsideal, die aus Demokratie, Aristokratie, Monarchie gemischte, das Gemeinwohl bezweckende Staatsform. Vor allem aber verschafft dieser Lesestoff dem Abiturienten den Einblick in die Sklaventheorie des Aristoteles, der den Sklaven als lebendiges Besitzstück (*κτῆμά τι ἔμψυχον*) betrachtet, die Sklaverei für unvermeidlich hält „bis die Weberschiffchen von selbst gehen und die Plektra selbst die Zither spielen können" (*αἱ κερκίδες ἐκέρκιζον αὐταὶ καὶ τὰ πλῆκτρα ἐκιθάριζεν.*)

Da ist die gegebene Gelegenheit, die Abhandlungen des theoretischen Begründers des deutschen Staatssozialismus, K. Rodbertus, über die antike Staatswirtschaft, im Unterrichte mit kritischer Vorsicht zu verwerten, die Arbeiterfrage in der wirtschaftlichen Entwickelung des Altertums nach den neuen Forschungen von E. Meyer und Fr. Cauer zu beleuchten, den Sklaven des Altertums, den Leibeigenen des Mittelalters, den Lohnarbeiter der Neuzeit in Parallele zu stellen, den Einfluß des Christentums auf die Wertschätzung der Arbeit zu berühren und an Lessing zu erinnern, der da sagt „Holzhacken oder am Ruder des Staates sitzen ist für einen ehrlichen Mann gleich anständige Arbeit".

Der letzte große politische Organisator, der letzte Kolonisator der Hellenen, Alexander, der Kosmopolit, der Bahnbrecher einer weltbürgerlichen hellenistischen Kultur, spricht vor seinem Tode noch einmal zu seinen Veteranen, eine weltgeschichtliche Stunde, in der Arrian unsere Jugend zugegen sein läßt.

Bei Plutarch kann sie in der Biographie des „Agis und Kleomenes" ein hochmodernes, ein „soziales" Königtum finden. Die Monarchisten der griechischen Litteratur zeigen ihr den Herrscherberuf im Bilde einer „*ἐνδοξος δουλεία*," eines „ruhmvollen Knechtsdienstes", ein schönes Wort, das unser großer Friedrich, der Diener seines Staates, zu neuen Ehren gebracht.

Seinen politischen Elementarkurs mag der Schüler beenden, indem ihn Polybius Weltgeschichte zurückgeleitet in das Weltreich der Römer und ihm das Geheimnis des „Kreislaufs aller politischen Entwicklung" erschließt, wie ihn in der Neuzeit am schnellsten vollendeten unsere jetzt wieder freundlichen Nachbarn

Digitized by Google

in Frankreich, die Nachkommen jener an Parteigeist und politischem Wankelmut krankenden Gallier.

Wir sind am Ziele einer langen Wanderung durch antikes Schrifttum, soweit es in den Kreis der Prosalektüre der Schule gezogen werden mag.

Ein Spiegel menschlichen Einzel- und Gemeinschaftslebens wird vor der Jugend aufgestellt, der Werden und Wandel politischer Gebilde, soziale Bewegungen und soziale Theorien zurückstrahlt. An die römischen und hellenischen Quellen der modernen Civilisation werden die jungen Deutschen geführt, der Entwicklungsgedanke wird ihnen klar als die wissenschaftliche Idee, die unser Zeitalter regiert.

Die von Kundigen oft verkündete, ebensooft von Unkundigen oder Uebelwollenden bestrittene Behauptung, daß die Antike für die Schule ein Schatzkästlein auch politischer und sozialpolitischer Anregung darstelle, dürfte heute durch vollgewichtige Beweisstücke gestützt sein.

Andere werden aus reicherer Berufs- und Lebenserfahrung heraus wichtige Gesichtspunkte vermissen, schiefe Einzelurteile sich zurechtrücken. In der Zwangsjacke eines einzigen Uebersichtsvortrags der Fülle des Stoffes Herr werden zu wollen, wäre dem knabenhaften Versuche gleich, den Ozean mit einem Kinderlöffel ausschöpfen zu wollen.

Diesmal war Zweck den Geist spüren zu lassen, unter dessen Wehen eine auch heute noch fruchttragende Behandlung antiker Prosa möglich ist. Setzen wir, wie die großen Humanisten uns gewiesen, die Antike in Wechselwirkung mit der eigenen Zeit, dann wird das Altertum zur Gegenwart, die Gegenwart zum Altertum, dann werden die toten Sprachen lebende sein.

Auch diese geistige Kraftquelle stärkt ein wacker Geschlecht, gewachsen der Arbeit der Zukunft. Nicht länger kann unser deutsches Volk die Männer entbehren, die den neuen Bildungsweg einschlagen, der in die rheinische Industrie, in das Reich des rußigen Vulkanus führt. Aber auch der Männer bedarf das Vaterland, welche die breite, jeder geistigen Entwickelung Raum bietende Väterstraße wandeln, die über das Kapitol emporführt zur Akropolis, wo Pallas Athene ihren Oelbaum gepflanzt hatte neben den Dreizack Poseidons.

Unser bildungsfreundliches Frankfurt aber, die Heimat Goethes und Savignys, deren Namen die Achtung vor der Vergangenheit verkörpert, wird auch nach Einführung des längst erwünschten freien Wettbewerbs der Schulen der Bildungsanstalten gedenken, die mit der Antike noch Fühlung haben. Denn ein Frankfurter Kind, Goethe, ruft Ihnen zu im westöstlichen Divan:

„Wer nicht von dreitausend Jahren
Sich weiß Rechenschaft zu geben,
Bleib im Dunkeln unerfahren,
Mag von Tag zu Tage leben."

Dr. Otto Liermann,
Oberlehrer am Frankfurter Goethe-Gymnasium.

Digitized by Google

Die Saalburg.

I.

Es war um das Jahr 10 v. Chr., als von Mainz herkommend ein reisiger Zug römischer Legionssoldaten die Richtung nach dem Taunusgebirge einschlug. Schon hatten sie die von einer regsamen Bevölkerung germanischen Ursprungs stark besiedelte Ebene rechts des Maines hinter sich und traten in die Eichen- und Buchenwaldungen ein, welche die langgestreckte Gebirgserhebung weithin bedeckten. Vorsichtig bogen sie, nachdem sie an den salzhaltigen Quellen vorübergekommen waren, die am Fuße des Taunus entsprangen, die Streifpatrouillen vorauf, in die ausgefahrenen Hohlwege ein, die sanft aufsteigend hinauf zur tiefsten Einsattelung der Bergkette führten. Die Ueberzüge der Schilde waren abgestreift, das Pilum, jene von den Feinden so gefürchtete Wurfwaffe mit dem hölzernen Schafte und der fast ebenso langen eisernen Spitze, lag wurfbereit in der Hand, das Gepäck, das der Soldat an einer Holzgabel über der Schulter getragen hatte, war abgelegt. So schritt der Zug kampfbereit vorwärts, galt es doch, nach blutigen Kämpfen, die sich drunten in der fruchtbaren Mainebene abgespielt hatten, das wichtigste Einfallsthor des Taunus zu besetzen, durch das die jenseits des Gebirgs ansässigen Chatten bisher zu verheerenden Kriegszügen niederzusteigen pflegten. Nach zweistündigem Marsche in dem schier undurchdringlichen Urwald war die Wasserscheide des Gebirges erreicht, ohne daß der durch die furchtbaren Niederlagen eingeschüchterte Feind Widerstand zu leisten gewagt hätte. Noch hatten die letzten der stattlichen Kolonne den Platz nicht erreicht, an dem der kommandierende Offizier hoch zu Roß hielt, da hatte schon ein Teil der Vorhut die Waffen abgelegt, Vorposten waren nach Norden und nach den Flanken hin ausgestellt, um Ausschau zu halten in das feindliche Land, das sich fast bis zur Lahn vor ihren Blicken ausbreitete, mit seinen von dichten Waldungen bedeckten Höhenzügen, zwischen denen sich grüne Waldwiesen und bebautes Land und hie und da vereinzelte Gehöfte zeigten. Unter Anweisung eines Genieoffiziers wurde durch die Centurionen das quadratische Lager abgesteckt, die Soldaten warfen den Spitzgraben aus und errichteten aus der aufgeworfenen Erde einen Wall, der mit Palliſaden aus Baumstämmen und Flechtwerk gekrönt wurde.

Somit war ein wichtiger fester Stützpunkt für die militärischen Operationen auf dem Taunus gewonnen. Zwar gelang es den germanischen Völkerschaften nördlich der Höhe wiederholt, sich dieses Kastells zu bemächtigen, das vor nicht langer Zeit unter gewaltigen Massen von Brandschutt wieder aufgefunden worden ist; so wurde die Taunushöhe jedenfalls nach der Varusschlacht und nach Zurückberufung des Germanikus verlassen. Aber immer wieder faßte der zähe Römer festen Fuß. Bestimmt wissen wir, daß nach der Sicherung des Dekumatenlandes, welches das heutige Baden und den Süden von Württemberg umfaßt, Domitian (81—96 n. Chr.) eine „Arrondierung der Rhein-Donaugrenze" vornahm. Behufs dauernder Okkupation der überrheinischen Gebiete ließ er bei Mainz eine feste Brücke erbauen, besetzte das Mainthal und die Wetterau mit

Digitized by Google

ihren fruchtbaren Gefilden und vielumstrittenen Salzquellen, legte feste Trutzburgen bei Heddernheim, Okarben, Friedberg und Echzell an und besetzte die gefürchteten Taunusdefileen. Zugleich legte er einen 177 km langen Limes an, der aus einem Pallisadenzaun bestand, hinter dem ein Kolonnenweg herführte. Nach einem erneuten Einfall der Chatten wurde die Grenze noch weiter vorgeschoben, sie wird charakterisiert durch die Kastelle von Langenhain, Butzbach, Arnsburg und Oberflorstadt. Auch die Taunussperrforts wurden verstärkt, die Saalburg erstand aufs neue aus ihrer Asche. Im zweiten nachchristlichen Jahrhundert wurde die Grenzfeste um das Vierfache erweitert und mit starken steinernen Außenmauern versehen; etwa um 220 wurde ein weiterer Neubau des Kastelles aufgeführt, derselbe, der heute wieder dem Schoße der Erde entzogen, in seinen Fundamenten vor den Augen des Beschauers daliegt.

Hier funkelten die schlachtgewohnten Zeichen,
Die Grenzwacht stand auf hohem Felsenthron;
Hier einte sich dem Rauschen deutscher Eichen
Der Tubaruf der stolzen Legion.
Beim Tribunal, umkränzt von Lorbeerschatten,
Hob sich des Adlers königliche Macht,
Und bei ihm hielt, das Antlitz nach den Chatten,
Im Rauhfell der Aquilifer die Wacht.
Hier vom Kastell aus streckte er die Klauen,
Er ängte scharf das Blachgefild entlang,
Wenn ungefüg aus den empörten Gauen
Des Chattenlands das Sturmbardiet erklang.

Als die Alamannen die Taunuslande und die Mainebene mit ihren wehrhaften Scharen überfluteten, da sank die Römerfeste in Schutt und Asche. Moos und Epheu überzogen die gewaltigen Ruinenreste, und bald bedeckte dichter Wald die Stätte, an der sich Jahrhunderte lang ein reiches kriegerisches Leben entfaltet hatte.

Verborgen lag im dichten Waldesgrunde
Dornröschengleich die alte Römerfeste,
Vergessenheit wob sich um ihre Reste,
Kein Heldenbuch, kein Lied gab von ihr Kunde.

Weit über tausend Jahre dauerte dieser Schlummer, kein Prinz nahte, mit dem Zauberkusse die schlummernde Maid zu erlösen. Seit der Neige des Mittelalters kamen manchmal die Bauern mit Spaten und Brecheisen, um die wohlbehauenen Quadern und dauerhaften Ziegel der Römerbauten loszubrechen und wegzuführen. So wurde, wie ich jüngst in alten Aufzeichnungen fand, die Kirche zu Kloster Thron, die zu Anfang dieses Jahrhunderts abgebrochen wurde, aus dem vorzüglichen Material römischer Legionsziegel errichtet. In Homburg wurde die reformierte und lutherische Kirche und das Schloß aus Quadern und Hausteinen der Saalburg erbaut. Und merkwürdig, von der großen Kaiserinschrift, die damals nach Homburg verschleppt, an der Nordseite des Schloßturmes eingemauert wurde und von der die obere rechte Ecke fehlte, hat man dieser Tage das fehlende Stück im Prätorium selbst aufgefunden. Für die

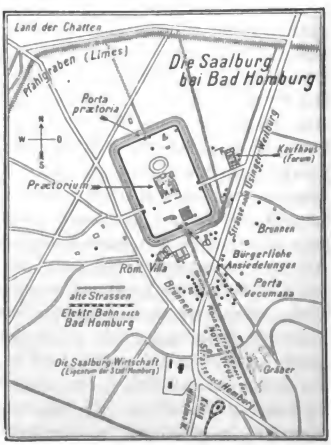
Digitized by Google

Wissenschaft wurde die Saalburg entdeckt durch den hessisch-homburgischen Regierungsrat Neuhof, der in seiner „Nachricht von den Altertümern in der Gegend und auf dem Gebirge bey Homburg v. d. Höhe" (1777 und 1780) die erste Beschreibung davon giebt. Nach ihm wurde, auch von den Homburgischen Fürsten, viel gegraben, wenig aufgezeichnet. Systematische Ausgrabungen unternahm, unterstützt vom Landgrafen Ferdinand und von der Kurhansaktiengesellschaft, der hochverdiente Gründer des Nassauischen Altertumsvereins, F. G. Habel, dessen Verdienste um die Saalburg um so mehr ans Licht zu stellen sind, als sie durch das Betonen der Verdienste von Cohausens neuerdings zurückgedrängt worden sind. So ist bei der ganzen Saalburgfeier jenes Mannes mit keinem Worte gedacht worden. Und doch war er es, der die vier Thore des Kastelles, die Umfassungsmauern, die Hauptgebäude der bürgerlichen Niederlassung, das Prätorium und die Gräber aufdeckte und die sorgfältigsten Aufzeichnungen darüber aufnahm. Seine Aufnahmen und Notizen — große Aktenbündel, die zu eruieren und auszunutzen eine wichtige Aufgabe der Reichslimeskommission sein wird — hat Cohausen, der 1870 als Konservator die Saalburg unter seine Aufsicht bekam, aufs ausgiebigste benutzt, womit Cohausens Verdienste um den Limes, dem er zuerst eine die bisherigen Resultate zusammenfassende Untersuchung gewidmet hat, in keiner Weise geschmälert werden sollen. Noch weit größere Verdienste aber als er hat der Kgl. Baurat Jacobi, dessen Werk „Das Römerkastell Saalburg" Homburg 1897, bleibenden Wert hat, nicht zum wenigsten wegen der mustergiltigen Lösung vieler technischen Fragen. In allen Gymnasialbibliotheken, die das Werk angeschafft haben, hat es, wie ich oft gesehen, viele Leser gefunden und wegen der klaren Schreibweise und der interessanten Erörterungen manche zu weiteren Studien veranlaßt.

Die Saalburg ist nur ein kleines Glied in der gewaltigen Kette von Befestigungen, die mit dem Limes feindlichen Einfällen die Spitze boten. 542 km lang zog sich die Befestigungslinie von Hienheim bei Regensburg anhebend westlich am Hesselberg vorbei bis in die Nähe des Hohenstaufen, dann von Lorch aus 80 km in schnurgerader Richtung nordwärts bis nach Walldürn und Miltenberg, von wo der mit Kastellen geschützte Main allein die Grenze bildet, bis der Limes bei Großkrotzenburg nächst Hanau in weitem Bogen die Wetterau umschließend auf den Taunus übergeht und auf dessen Höhe herzieht, um dann bei Ems die Lahn zu überschreiten. Sein Ende erreicht er etwa 12 km südlich von Neuwied am Main. Im Norden besteht er aus einem Wall, im Süden aus einer Mauer, denen ein Graben vorgelagert war. An sich bot diese Befestigung kein ernst zu nehmendes Hindernis; dadurch aber, daß über 600 Türme und gegen 80 Kastelle den Limes deckten und es jederzeit ermöglichten, eine hinreichend starke Schutztruppe an eine bedrohte Stelle zu werfen, erlangte er eine große strategische Bedeutung. Nicht zu unterschätzen ist auch sein fiskalisch-polizeilicher Zweck, insofern er als weithin sichtbare Grenze nur an gewissen Stellen den Durchgang gestattete und so eine Kontrolle der Passanten wie der eingeführten Produkte, auf denen ein Zoll lag, ermöglichte. Ist auch ein Dutzend dieser Limes-Kastelle größer als die Saalburg, so verdient sie doch vor diesen allge-

Digitized by Google

meinere Beachtung, weil kaum eines so instruktiv wie sie ist, und zwar nach verschiedenen Richtungen hin. Einerseits ist die Erhaltung der Ueberreste eine vorzügliche; so zeigen von mir jüngst aufgefundene Photographien aus dem Jahre 1853 noch Mauerhöhen an den Türmen und am Prätorium von 2,60 m, ein Teil der Baulichkeiten weist noch jetzt solche Höhen auf. Ferner gewährte die wiederholte Zerstörung und die luxuriöse Ausstattung eine solche Menge von Fundstücken, daß ein großes Museum damit ausgefüllt werden konnte. Vielleicht hat man nicht Unrecht, wenn man die Saalburg als eine Art Paradekastell bezeichnet: inwiefern das begründet ist, das hat Oberstleutnant Dahm, ein bewährter Limesforscher, auseinandergesetzt. Die germanische Nation, meint er, nahm in der Phantasie der Römer eine Sonderstellung ein hauptsächlich deswegen, weil sie die einzige war, die von ihnen trotz riesenhafter Anstrengungen, in einem ein Menschenalter währenden Angriffskriege und noch dazu unter ihrem großen Kaiser Augustus, nicht unterworfen werden konnte. Der cimbrische Schrecken war bekanntlich in Rom sprichwörtlich geworden, und für die Kaiser gab es keine größere Ehre, als den Beinamen „Germanicus" annehmen zu dürfen. Es ist deshalb begreiflich, daß die Großen des römischen Reiches jede sich darbietende Gelegenheit benutzten, dieses Wunderland, dessen Bewohner überdies Tacitus in seiner von Vielen gelesenen Germania mit einem besonderen Nimbus umgeben hatte, mit eigenen Augen zu schauen, und es ist durchaus wahrscheinlich, daß sogar mehrere Kaiser die Saalburg besuchten, da für Hadrian, Caracalla, Alexander Severus, Maximinus u. a. die Anwesenheit am Limes oder in Mainz überliefert worden ist. Das Reiseziel, der schöne Rhein mit der großen Festung Mainz und den heißen Quellen von Wiesbaden war verlockend genug und ein Abstecher auf den schnurgerade gezogenen, in vortrefflichstem Zustande gehaltenen Straßen über Heddernheim nach der Saalburg um so lohnender, als man von hier weit in das Land der gefährlichsten Gegner Roms, der Chatten, hineinsehen konnte.



Doch statten wir jetzt dem Kastell selbst einen Besuch ab an der Hand des nebenstehenden Planes.

Wenn wir in Homburg die elektrische Bahn besteigen, so führt sie uns in einer halben Stunde nach der Taunushöhe und zu der breiten Einsattelung, die zu sperren die römische Feste einst angelegt worden ist. Nur wenige Schritte von der in Gestalt eines römischen Provinzialbaues errichteten Station, der mansio rhaedarum, treffen wir im dichten Walde auf die etwa 6 m breite

Digitized by Google

Römerstraße, die mit ihrer soliden Steinsetzung und den Gräben deutlich erkennbar ist. — Setzen wir auf ihr unsern Weg nordwärts fort, so fallen uns zur Rechten wie zur Linken zahlreiche Vertiefungen im Boden auf sowie kleine Erhöhungen, die teilweise mit Waldsteinen gekennzeichnet sind; hier ist der nach römischer Sitte längs der Straße angelegte Friedhof, in dem bisher gegen 300 Gräber aufgedeckt worden sind. Die Leichen scheinen vorwiegend verbrannt worden zu sein: man legte den Toten auf ein Brett oder in einen Holzsarg und verbrannte das Ganze auf der wiederaufgedeckten, 6 m im Geviert messenden, aus Steinen errichteten Verbrennungsstätte (ustrina). Die Reste wurden dann auf einem Thonteller in einer Grube beigesetzt, Krüglein mit Wein oder anderen Getränken, eine thönerne Lampe, Münzen, darunter auch gefütterte, bei denen der Kern durch eine Bleieinlage gebildet war, und Metallgegenstände bildeten meist die Beigaben; in den Kindergräbern fand man auch Spielzeug. Ich muß gestehen, schreibt 1856 J. v. Hefner, daß, mit Ausnahme der Gräberstraße in Pompeji, kein Ueberbleibsel des Altertums auf mich einen so ergreifenden Eindruck machte, als diese in wenige Quadratschuhe eingezwängten Ueberreste von Kriegern des welterobernden Römervolkes. — Auf der linken Seite der Straße, schon nahe dem Kastell, sieht man nebeneinander liegend fünf kleine Häuser mit trefflich erhaltenen Kellern mit Nischen, in deren einem noch sieben Weinamphoren standen. Ueber diesen Steinfundamenten erhoben sich früher, in Fachwerkbau mit Lehmwänden hergestellt, die bescheidenen Wohnräume, in welchen die Wirte und Krämer hausten, die für die kleinen Bedürfnisse und den Durst der Garnison zu sorgen hatten, die canabenses. In einem dieser Keller fand sich noch unter verkohlten Balken das Skelett eines Römers, der sich anscheinend dorthin geflüchtet hatte und von den brennenden Trümmern seines Hauses begraben wurde. Hinter jedem dieser Häuschen ist ein Ziehbrunnen mit ummauerter Oeffnung zu sehen. — Nahebei befand sich der ausgedehnte Bau des Schlachthauses mit mancherlei Anbauten, wo unter anderm, wie das zahlreich aufgefundene Pferdegeschirr u. A. zeigen, auch geräumige Ställe für Pferde vorhanden waren. Alle diese Baulichkeiten gehörten zur sog. bürgerlichen Niederlassung, von der sich auf allen Seiten des Kastelles Spuren finden und die etwa 1000—2000 Einwohner gehabt haben mag. Auch ist auf der Ostseite desselben ein großes Kaufhaus aufgedeckt worden mit einer geräumigen Halle, Stallungen, Warenräumen und heizbaren Wohnzimmern.

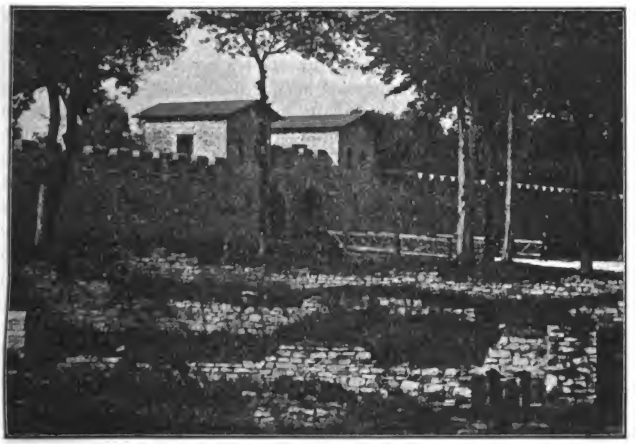
Im S. W. des Kastelles erhebt sich das größte Bauwerk der ganzen Anlage, die sog. Villa, die acht mit Luftheizung versehene Räume und drei nicht heizbare Zimmer aufweist. Der Hauptsaal hat eine Länge von 12,50 und eine Breite von 6,25 m. Die Räume mögen wohl nicht ausschließlich zu Badezwecken gedient haben, sondern, ähnlich wie im Süden die Thermen, auch zu geselligen Zwecken verwendet worden sein. Die Funde von Stuckaturarbeit, farbigem Verputz und Fensterscheiben verraten die vornehme Ausstattung. — Wenden wir uns von diesem Bau, dessen Mauern teilweise noch über 2 m hoch sind, einige Schritte nach Norden, so treffen wir auf die Doppelgräben, von denen jeder gegen 8 m breit und 3 m tief ist; an sie schließt sich die etwa meterbreite Berme

Digitized by Google

an, die mit Steinplatten abgedeckt war, und hinter ihr erhebt sich dann die 2 m dicke und gegen 3 m hohe, mit starken Zinnen gekrönte Umfassungsmauer des Kastelles, hinter welcher wir einen 2,50 m hohen Wallgang erblicken, wenn wir jetzt durch die Porta decumana eintreten.

Die Form des Kastelles ist die eines Rechteckes mit 147 m Schmal- und 221 m Längsseite, was dem Verhältnis von 100 : 150 römischen Doppelschritten entspricht, wie es die Ingenieure der Römer als Regel verlangen. Die Stärke der Garnison, mit der diese Feste belegt war, betrug rund 1100 Mann, die nicht in festen Gebäuden, sondern in Lederzelten und Baracken von 4 : 8 oder 6 : 12 m Größe untergebracht waren. Noch sieht man die Sockelsteine, auf denen sich ein einstöckiger Fachwerkbau erhebt, noch den festgestampften Estrich und die von Feldsteinen eingefaßte Feuerstelle, auch die kellerartige Grube zur Aufbewahrung von mancherlei Vorräten fehlt nicht. Die eisernen Fackelhalter und Leuchter, die man hier gefunden, zeigen, daß die nicht sehr hellen Räume mit Kienspänen, Fackeln oder Kerzen erleuchtet wurden. Auch Oellampen kamen bei den Grabungen zum Vorschein. — In der Mitte dieser Baulichkeiten erhob sich der ausgedehnte Bau des Prätoriums. Um einen viereckigen Hof, den man dem Atrium vergleichen kann und in dem sich zwei an 20 m tiefe Brunnen befanden, lagert sich eine Reihe von Räumen von verschiedener Bestimmung; so im Süden ein Langbau von 38,5 m Länge und 11,5 m Breite. Da er die von Westen nach Osten führende Lagerstraße schneidet und demgemäß sperrt, meinte Hettner, der um die Limesforschung so verdiente Gelehrte, man habe hier nur einen mit Mauern umgebenen offenen Hof vor sich, der zur Passage stets frei war und nur dann geschlossen wurde, wenn „sich die gemeinen Soldaten zu Opfer und zur Versammlung zusammen gefunden". Zu solchen Zwecken aber eignete sich unzweifelhaft mehr ein geschlossener und gedeckter Raum, zumal doch Opfer und Versammlungen auch im Winter stattfanden. Dieser Hof der Gemeinen, sagt Hettner, hatte kein Dach, sein Fußboden bestand aus Kies. Die Pilaster, die außergewöhnlich dicken Mauern bis zu einem Meter, mit denen doch niemand einen bloßen Hof umgeben wird, sollen dadurch erklärt werden, daß er „mit vier mächtigen Fassaden, für deren Ausstattung die Triumphbogen das Vorbild gegeben haben werden", versehen gewesen sei. Sein Zweck sei der gewesen, bei den vorgenannten Akten (Opfer, Ansprachen) „die nicht zugehörigen Zuschauer fern zu halten". Aber wozu soll das nötig gewesen sein, wo doch diese Handlungen innerhalb des Kastells stattfanden, das, wie heute die Kasernen oder Forts, dem nichtmilitärischen Publikum verschlossen, ja vielleicht noch weniger zugänglich war, weil das Kastell an der Feindesgrenze lag, wo jeder Fremde mit argwöhnischen Augen gemustert wurde und sicher keinen Zutritt zu den eigentlich militärischen Anlagen fand. Führen doch auch die großen Kommunikationsstraßen, auf denen sich der ganze Verkehr über die Taunushöhe abwickelte, nicht durch das Kastell, sondern an ihm vorbei. Hätten wir übrigens einen offenen, zeitweilig gegen die Außenwelt zu sperrenden Hof vor uns, dann ließen sich wohl die nach außen führenden Thore erklären, nicht aber die fünf (!), die sich nach dem Innern des nach außen sonst völlig abgeschlossenen Prätoriums

Digitized by Google



Die Porta decumana von außen gesehen, davor Reste der Villa.

Die Porta decumana vom Innern des Kastells aus gesehen.

Digitized by Google

öffnen. Daß wir es mit einem gedeckten Raum zu thun haben, beweist überdies der jüngst in der Südwestecke gefundene, fest an die Mauern anschließende Estrich, den Hettner selbst für ein Kennzeichen überdachter Räume erklärt. Aus Aufzeichnungen Habels ersehe ich, daß dieser schon 1855 an dieser Stelle Estrich konstatierte. Von Bedeutung ist auch, daß vor den drei Außenthoren im Quadrat stehende, etwa 4,5 m von einander entfernte Pfostenlöcher aufgedeckt wurden, die gut versteinte, etwa 40—50 cm starke Holzsäulen enthielten! Diese können nur ein Dach getragen haben; sie bildeten also eine Art Vorhalle. Diese hinwiederum ist nur verständlich, wenn wir annehmen, daß die Thore in einen oben geschlossenen Raum, nicht aber in einen unbedeckten Hof führten. Uebrigens ist dieser Raum auch anderwärts konstatiert worden. Dahingestellt mag es bleiben, ob er nur den von Hettner angegebenen Zwecken diente — dafür halten wir den vor dem Sacellum gelegenen Platz für geeigneter —, oder ob er ein Exerzierhaus war, in welchem die Truppen, wie bei uns, bei schlechter Witterung übten. Vegetius, der uns bekanntlich wertvolle Aufschlüsse über römisches Militärwesen giebt, spricht ausdrücklich von dem Vorhandensein solcher Säle, in welchen die Krieger im Winter unbewaffnet oder bewaffnet an hölzernen Pferden Springübungen machten, sich im Schießen mit dem Pilum übten und unter einander oder gegen einen Holzpfahl ihre Fechtkünste ausübten.

Homburg v. d. H. Karl Blümlein.

(Schluß folgt.)

Die Ulmer Versammlung und der Gymnasialverein in Württemberg.

Ob noch ein Bedürfnis vorliegt nach einem eingehenderen Bericht über die Verhandlungen, die auf meine Anregung am 7. Juni v. J. in Ulm über die schwebenden Gymnasialfragen stattgefunden haben, mag zweifelhaft erscheinen, nachdem der summarische Bericht darüber, den ich selber dem Staatsanzeiger für Württemberg geschrieben habe, auch in diesen Blättern abgedruckt worden ist. Da ich aber dem Herrn Redakteur gleich post festum eine bezügliche Zusage gemacht habe, da ferner jener summarische Bericht infolge der Notwendigkeit knappster Zusammenfassung wesentliche Züge jener Verhandlungen nicht zu ganz klarem Ausdruck bringen und insbesondere die Thesen des Berichterstatters nur in der stark verkürzten Formulierung, in der sie zur Abstimmung gebracht wurden, wiedergeben konnte, endlich und namentlich, da sich an diesen Bericht in ungezwungener Folge einige Bemerkungen allgemeinerer Art anknüpfen lassen über die Stellung der Württembergischen Lehrerschaft zum Gymnasialverein und über gewisse Seiten der Organisation dieses letzteren, Bemerkungen, die mir zeitgemäß erscheinen, so wage ich es, mit dieser Sache noch einmal in einem ad hoc geschriebenen Berichte vor die Leser dieser Zeitschrift zu treten.[1])

Der Gedanke, über die Fragen des Reformgymnasiums und des Berechtigungswesens, von deren Wellenschlag das Württemberger Land noch nicht so

1) Wir freuen uns sehr, daß Herr Rektor Hirzel das „gewagt" hat. Von Württemberg ist in dieser Zeit des Kampfes jede Meinungsäußerung Gleichgesinnter wertvoll, und insbesondere die allgemeineren Bemerkungen, welche der Verfasser S. 49 ff. an seinen Bericht über die Ulmer Versammlung angeschlossen hat, werden alle unsere Leser lebhaft interessieren. Red.

Digitized by Google

unmittelbar umbrandet wird wie die norddeutschen Bruderstaaten, eine öffentliche Verhandlung und Erklärung zu provozieren, entsprang bei mir einer dreifachen Erwägung. Einmal schien mir die infolge äußerer Umstände fast unvermeidliche völlige Abwesenheit württembergischer Schulmänner vom Braunschweiger Tag — von der Anwesenheit des Herrn Oberstudienrat Hauber, der übrigens eben ein Vertreter der Schulverwaltung, nicht der Lehrerschaft war, erfuhr ich erst später — ein Gegengewicht in der Form einer Parallelaktion zu erfordern, durch die erkennbar würde, daß man auch bei uns diesen Fragen nicht gleichgiltig oder fatalistisch gegenübersteht. Sodann erheischte der ohne jede Begründung und Verhandlung erfolgte Anschluß der württembergischen Reallehrer-Versammlung vom 12. Mai v. J. an die Berliner Thesen umsomehr eine Antwort, als die unmittelbar darauffolgende württembergische Gymnasiallehrer-Versammlung vom 19. Mai an diesem Beschlusse achtlos oder doch widerspruchslos vorübergegangen war. Endlich hoffte ich durch einen solchen Schritt die Aufmerksamkeit und das Interesse für die Bestrebungen des Gymnasialvereins zunächst in den Kreisen der Lehrerschaft, dann aber womöglich auch in weiterem Umfange in unserm Lande zu wecken und die flaue Stimmung der zweifellos auf Seiten des Gymnasiums stehenden Kreise aufzurütteln.

Aus diesen Gründen habe ich den Kreis der Einladungen recht weit, sogar über die schwarz-roten Grenzpfähle hinaus, gezogen und die Schreiben vom Bodensee bis zum Oberlauf von Jagst und Kocher, von der Fils und der obersten Donau bis zum Lech und zur oberen Iller versandt. Wie zu erwarten, entsprach die Folgeleistung dem weiten Umfang der Einladungen keineswegs. Am schmerzlichsten war uns, daß die Bayern gänzlich versagten; weder in persönlichem Erscheinen noch sonst irgendwie nahmen sie Notiz von der Sache. Wenn auch das stolze Gefühl der Sicherheit, deren sie sich innerhalb ihres bedeutenderen, geschlossenen, selbständigeren Wesens erfreuen, eine völlig ausreichende Erklärung dieser kühlen Haltung giebt, so bleibt doch zu bedauern, daß diese Gelegenheit zu kollegialem Zusammenschluß und Gedankenaustausch über die Landesgrenzen hinaus unfruchtbar geblieben ist. Denn trotz aller staatsrechtlichen Schranken und formellen Verfassungsbedenken, bleibt es doch dabei, daß auch auf diesem Gebiete „in freiem Austausch des Gebens und Nehmens an die Stelle des Stammeslebens oder landschaftlichen Sonderdaseins das Schaffen und Wirken der Nation zu treten beginnt“. Umsomehr sollten wir darauf bedacht sein, daß Einseitigkeiten und fehlerhafte Richtungen bei den Einen in um so kräftigerer Geltendmachung und um so festerer Zusammenfassung der entgegengesetzten Strebungen und Vorzügen bei den Andern ein starkes Gegengewicht finden.

Trotzdem war die Versammlung stark genug besucht, um immerhin ein gewisses Gewicht in Anspruch nehmen zu können; 70—80 Personen mochten es sein, zur größeren Hälfte dem Gymnasiallehrerstande angehörig, von den Gymnasien Ulm, Ehingen, Ravensburg, dem Seminar Blaubeuren und den benachbarten kleineren Lateinschulen, zur kleineren Lehrer anderer Schulgattungen und Vertreter sonstiger Berufskreise: Aerzte, Geistliche, Beamte, Offiziere. Unter denen, die der „an die Freunde des Gymnasiums“ gerichteten Einladung folgten, war auch der Redakteur des demokratischen Lokalblattes, der andern Tages nicht einen sachlichen Bericht über die Verhandlungen, sondern einen raisonnierenden Artikel voll Einseitigkeit und Feindseligkeit gegen die Sache des Gymnasiums veröffentlichte. Da ich selber das Referat übernommen hatte, — die Kürze der Vorbereitungszeit, nur wenige Tage, gestattete keine langen Verhandlungen über die Referentenfrage — so übernahm auf meinen Vorschlag Rektor Hehle von Ehingen den Vorsitz. Den Verhandlungen lagen zwei Gruppen von Sätzen zu Grunde, von denen die erste zu der Frage des Reformgymnasiums, die zweite zu der der Berechtigungen Stellung nahm. Sie lauteten:

Digitized by Google

I. Gruppe: Reformgymnasium.

1. Schulpolitische Sätze:

a) Die Einheitsschule kann nicht als ein so dringendes Bedürfnis anerkannt werden, daß sich die ganze altbewährte Ordnung des Gymnasialunterrichtsganges ihm sollte unterordnen und einer grundstürzenden Umwälzung entgegengeführt werden.

b) Diese Forderung beruht vielmehr auf der einseitigen und übertriebenen Betonung von vielleicht weitverbreiteten und an sich berechtigten individuellen Bedürfnissen und Wünschen gegenüber einer in sich wohlbegründeten und durch die geschichtliche Vergangenheit glänzend gerechtfertigten allgemeinen Ordnung unseres Bildungswesens.

c) Diese überlieferte Ordnung des gymnasialen Unterrichtswesens im wesentlichen unversehrt zu erhalten ist eine Aufgabe staatsmännischer Weisheit, da sie mit ihrer Betonung des geschichtlichen Zusammenhangs von Vergangenheit und Gegenwart und ihrer starken Pflege der idealen Grundlagen unseres Lebens ein notwendiges Gegengewicht bildet gegen die einseitige Pflege der materiellen Interessen, des technischen Fortschritts und des bloß wirtschaftlichen Wohlbefindens.

2. Schultechnische Sätze.

a) Das Reformgymnasium nach dem für uns in Frage kommenden Frankfurter System giebt dem französischen Unterrichte eine grundlegende Stellung und eine Ausdehnung, die weder zu dem allgemeinen Bildungswerte dieses Faches, noch zu seiner besonderen Bedeutung für unsere deutsch-vaterländische Bildung im richtigen Verhältnis steht.

b) Es bedroht den Lateinunterricht unmittelbar dadurch, daß es die ihm zur Verfügung stehende Stundenzahl um einen sehr beträchtlichen Teil, um mehr als ein Drittel, verkürzt und der Anfangsstufe die frische kindliche Gedächtniskraft raubt, mit der schwersten Einbuße an Gediegenheit des Wissens und Gründlichkeit des Verständnisses in Sprache, Litteratur und Leben des Altertums.

c) Denselben Nachteil fügt es in noch höherem Grade dem griechischen Unterricht zu, der nach den Ergebnissen der zunehmenden Durchforschung des griechischen Altertums als ein immer unentbehrlicherer Teil des Gymnasialunterrichtes erscheint. Wenn dieser schon jetzt das Ziel, um dessenwillen die auf ihn verwendete Arbeit von Lehrern und Schülern allein sich lohnt, nur bei energischer und geschickter Führung und intensivem Betriebe erreichen kann, so würde der durch die starke abermalige Verkürzung ihm zugefügte Schlag im Lauf einer nahen Zukunft für ihn tödlich wirken. Der Beifall, den die radikalen Reformer dem von seinem Schöpfer ganz anders gemeinten Frankfurter Reformplan zollen, giebt hiefür einen lehrreichen Fingerzeig.

d) Bei der innigen Verflechtung griechischer Bildungselemente mit dem Leben der Römer erfährt auch der lateinische Unterricht, insbesondere nach seiner heutzutage viel stärker zu betonenden realen Seite, eine weitere indirekte Schädigung.

e) Die Umkehr in der Zeitfolge des lateinischen und französischen Unterrichts raubt auch dem letzteren die befruchtende Anregung, die er bisher aus der Grundlage des Lateinischen gewonnen hat.

3. Hygienische Sätze:

Wenn der auf die späteren und teilweise letzten Schuljahre konzentrierte Unterricht in den alten Sprachen nicht bloß als Scheinwerk oder von ganz besonders bevorzugten Köpfen getrieben werden soll, so ist eine starke Ueberlastung mit mechanischem und elementarschulmäßigem Lernen gerade für die älteren Schüler und gerade in den Jahren zu befürchten, die den allmählichen Uebergang zu einem freieren wissenschaftlichen Studium vermitteln sollen.

Digitized by Google

4. Organisatorische Sätze:

a) Die praktische Durchführung des Reformgymnasiums wäre gerade für die Anfangsjahre bei dem gegenwärtig dem württembergischen Gymnasium zur Verfügung stehenden Material an Lehrern und Lehrantsaspiranten mit den größten Schwierigkeiten verbunden, da eine viel größere Zahl von Lehrern als bisher erforderlich würde, die zur Erteilung eines wissenschaftlich begründeten Unterrichts in der französischen Sprache und Litteratur befähigt sind.

b) In Konsequenz davon müßte die kaum erst neugeregelte Prüfungsordnung für das Gymnasiallehramt in einem ihrer allerwesentlichsten, mit vollem Bewußtsein seiner Tragweite festgesetzten Punkte wieder abgeändert werden, da nicht mehr die Verbindung der Lehrbefähigung für Latein mit der für Griechisch — wie bisher im Interesse des Unterrichts wie auch der wissenschaftlichen Reputation für selbstverständlich gehalten wurde — sondern die der Lehrbefähigung für Latein mit der für Französisch den Stamm unserer gymnasialen Lehrbefähigung bilden müßte.

c) Auch die Organisation des Kollaboratorenwesens — man gestatte den formell nicht mehr zeitgemäßen, aber verständlicheren Ausdruck — würde durch das Reformgymnasium aufs tiefste berührt, da entweder Lateinkollaboratoren künftig überflüssig wären oder bis in Klasse V oder VI (Tertia) hinauf unter Verdrängung der akademisch gebildeten Lehrer Verwendung zu finden hätten. Die Konsequenzen einer solchen Verschiebung zunächst in wissenschaftlicher, sodann auch in sozialer Hinsicht sind nicht abzusehen.

5. Soziale Sätze:

Die große Zahl verfügbarer, der endlichen definitiven Anstellung mit Ungeduld harrender provisorischer Lehrer würde durch die Durchführung des Reformgymnasiums jedenfalls noch für eine weitere längere Zeit brach gelegt und dadurch die schwer empfundenen sozialen Uebelstände, unter denen der württembergische Gymnasiallehrerstand gegenwärtig leidet, noch gesteigert.

In dieser Form wurden die Sätze, zuerst als Ganzes, dann noch einmal Punkt für Punkt vorgetragen, und jedem Satz eine knappe mündliche Erläuterung und Begründung beigefügt. An jeden einzelnen Satz schloß sich die Diskussion. Diese war eine allgemeine, und es wurde ausdrücklich der Wunsch ausgesprochen, es möchten auch die Schulmänner an nichthumanistischen Schulen und die Teilnehmer aus andern Berufskreisen sich beteiligen. Thatsächlich wurde sie überwiegend von den humanistischen Kollegen geführt, von allen zustimmend, meist mit großer Lebhaftigkeit und Wärme, mit einziger Ausnahme des Rektors Ehemann vom Gymnasium zu Ravensburg, der mit Rücksicht auf die stets wachsende Opposition gegen das Gymnasium und auf die Vorteile des Einheitsschulsystems einen Versuch mit dem lateinlosen Unterbau empfahl, zwar nicht in der Frankfurter Form, aber in einer eigenen Ehemannschen der Art, daß das Französische in Klasse I (Septima, außerhalb Württembergs und Baierns gar nicht vorhanden), das Latein in Klasse III (Quinta) beginnen sollte; vom Griechischen sagte er nichts. Von nichthumanistischen Schulmännern empfahl auch Rektor Neuffer vom Realgymnasium Ulm einen Versuch mit dem Reformgymnasium ohne nähere Angabe, ob nach dem Frankfurter System oder dem Ehemannschen Vorschlag. Außer diesen beiden trat Niemand für das Reformgymnasium ein. Auch einige der anwesenden Nichtschulmänner beteiligten sich an der Diskussion, sämtlich im Sinne der grundsätzlichen Aufrechterhaltung des alten Gymnasiallehrplans, teilweise unter Geltendmachung einiger Spezialwünsche in untergeordneten Einzelpunkten.

Für die Abstimmung war schon bei der Konstituierung der Versammlung festgesetzt worden, daß über diese Sätze, da sie doch überwiegend schultechnische und schulorganisatorische, also fachmännische Fragen betreffen, nur die anwesenden

Digitized by Google

Gymnasiallehrer votieren sollen. Da die vorgetragenen Sätze zu umfassend und zu zahlreich zur Abstimmung waren, so wurden sie zu diesem Zwecke in die S. 141 des vorigen Jahrgangs dieses Blattes mitgeteilte knappere Fassung gebracht. Das Ergebnis war die einstimmige Annahme dieser letzteren Sätze.

Die Sätze der II. Gruppe — Berechtigungswesen — lauteten folgendermaßen:

1. Das Gymnasium, im Bewußtsein seines eigenen inneren Wertes und seiner werbenden Kraft, braucht nur die ungehemmte Entfaltung der ihm eigenen Bildungselemente, um den Bestrebungen anderer Schulgattungen nach Erweiterung ihrer äußeren Berechtigungen mit wohlwollender Zustimmung gegenüberzustehen.

2. Als Glieder unserer allgemeinen Staats- und Bildungsordnung aber sind wir zu einer bestimmteren Stellungnahme so berechtigt als verpflichtet. Dieser geben wir in folgenden Sätzen Ausdruck:

a) der Wunsch nach Ausdehnung der Berechtigungen des Realgymnasiums und der Oberrealschule, insbesondere bezüglich der Entlassung zu den Studien der Hochschulen, findet in der Entwicklung weiter Wissenschaftsgebiete und ihrer schulmäßigen Verarbeitung einerseits, in den großen Fortschritten der Technik und des Verkehrswesens andrerseits eine ausreichende Begründung.

b) Wenn die hierauf gerichtete Agitation besonders in Preußen hervortritt, so hat dies seinen Grund darin, daß dort die Schranken besonders eng gezogen sind, während insbesondere für Württemberg die Freiheit jetzt schon eine größere ist. Darin liegt ein Fingerzeig, wie dieser nicht selten das richtige Maß überschreitenden und die richtige Form verfehlenden Agitation die Spitze abzubrechen ist.

c) Eine durchgehende, alle deutschen Staaten gleichmäßig umfassende Revision der einschlägigen Bestimmungen, für welche in der Reichsschulkommission ein geeignetes Organ schon vorhanden ist, erscheint als entschiedenes Bedürfnis.

d) Eine unterschiedslose Gleichheit aber aller Anstalten in der Berechtigung, zu sämtlichen Hochschulstudien zu entlassen, erscheint als doktrinäre Gleichmacherei, die unserm Staatswesen, unserm Bildungsleben, insbesondere dem Universitätsunterricht schweren Schaden zufügen würde.

e) Die Zuscheidung der einzelnen Berechtigungen an die verschiedenen Schulgattungen berührt mehr das Interesse der allgemeinen Staats- und Gesellschaftsordnung und das des Hochschulunterrichts als das des Gymnasiums. Doch ist der Grundsatz aufzustellen, daß diejenigen Berufsarten, für welche eine tiefere sprachliche, geschichtliche, philosophische Grundlage erforderlich ist, dem Gymnasium vorbehalten bleiben. Hiezu ist nicht bloß das Rechtsstudium, sondern auch das des höheren Verwaltungsdienstes in seinen verschiedenen Zweigen zu rechnen. Andrerseits liegen keine sachlichen Bedenken vor gegen die Erteilung der Berechtigung für das medizinische Studium an das Realgymnasium, für den Forstdienst und den höheren Verkehrsdienst an die Oberrealschulen.

Zum Studium des Lehramts aber, auch für neuere Sprachen, an sämtlichen höheren Schulen sollte nur eine Anstalt mit Latein entlassen dürfen.

Die Ergänzungsprüfungen, die thatsächlich zu einer Umgehung des vorgeschriebenen Bildungsganges führen, sind aufzuheben.

f) Die Bedenken, welche schon von einzelnen Vertretern eines Teils der erwähnten Berufsarten gegen die Lösung ihrer ausschließlichen Gebundenheit ans Gymnasium (Mediziner), bezw. an das Gymnasium oder Realgymnasium (Forstmänner) geäußert worden sind, beruhen großenteils auf Erwägungen sozialer Natur und erscheinen insoweit nicht begründet.

g) Dagegen verzichtet das Gymnasium, um die eigentümlichen Vorzüge seines Lehrplans reiner durchführen zu können, gern auf das Recht der Entlassung zu technischen Studien.

Digitized by Google

Bei dieser Gruppe von Sätzen nun, die ich sorgfältig erwogen hatte, um einerseits von der Braunschweiger These mich nicht allzuweit zu entfernen und andrerseits den Anschauungen, die ich als die bei uns überwiegenden ansah, nicht allzusehr zu widersprechen, gestaltete sich der Gang etwas anders. In der Diskussion zeigte sich, daß einem gewichtigen Teile der Redner die Zugeständnisse in Ziffer 2) e, f, g zu groß erschienen. Sowohl einige der Vertreter des Gymnasiums, als insbesondere einer der anwesenden Aerzte, Oberamtsarzt Dr. Palmer aus Biberach, Mitglied des Ausschusses des ärztlichen Landesvereins, der fast im Namen, jedenfalls im Sinne der einmütigen Haltung des letzteren sprach, wollte die Gebundenheit des ärztlichen Studiums an die Vorbildung durchs Gymnasium festgehalten wissen. Als ich dem letzteren entgegnete, ich fürchte eben davon weitere Ansprüche im Sinne einer abermaligen Stärkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen, einer weiteren Schwächung des altsprachlichen Elements nach dem üblen Beispiele Preußen, denen wir nicht nachgeben könnten, erklärte er ausdrücklich, daß vielen von ihnen allerdings solche Modifikationen erwünscht wären, daß sie aber auch dann, wenn sie nicht eintreten könnten, am Gymnasium — nota bene an unserm viel stärker humanistischen württembergischen Gymnasium — festhalten müßten. Dieser Widerspruch bestimmte mich, um eine möglichste Einmütigkeit in der Kundgebung über diese Frage herbeizuführen, die zur Abstimmung vorzulegenden kurzen Thesen, in denen der wesentlichste Inhalt der ausführlicheren Sätze zusammengefaßt worden war, in dem Sinne abzuändern, daß von einer unbestimmteren Fassung des in ihnen enthaltenen Zugeständnisses eine allgemeinere Zustimmung zu erhoffen war. In dieser abgeänderten Form, wie sie ebenfalls im vor. Jahrgang dieses Blattes abgedruckt ist, wurden sie denn auch teils einstimmig, teils gegen ganz geringe Minderheiten angenommen, und zwar beteiligten sich bei dieser Abstimmung auch die Nichtschulmänner, da diese Frage keineswegs als eine schultechnische erschien. Zu bemerken ist übrigens, daß bei der Knappheit der Zeit — die Verhandlungen hatten erst um 3 Uhr beginnen können und mußten spätestens 1/2 7 Uhr schließen, die Verhandlungen über die Thesengruppe 1 aber hatte fast 3 Stunden in Anspruch genommen — die Diskussion über diese Frage sehr stark beschnitten werden mußte; auch hatte sich die Zahl der Teilnehmer inzwischen erheblich gelichtet, sodaß dem moralischen Gewicht dieser Beschlüsse nicht mehr die Kraft innewohnt wie denen zum Reformgymnasium.

Ueberblickt man die kurzen durch die Abstimmung zum Beschluß erhobenen Sätze, die ich als den ziemlich getreuen Ausdruck der in den Kreisen des Gymnasiums wie in denen der akademisch Gebildeten überhaupt weit überwiegenden Anschauungen bei uns betrachten zu dürfen glaube, so tritt gegenüber den Braunschweiger Beschlüssen in der Frage des Reformgymnasiums und der Stellung des Griechischen im Gymnasium eine höchst erfreuliche Uebereinstimmung, in der Berechtigungsfrage aber eine ganz entschiedene Abweichung hervor. Die platonische These 1), die in ihrer Allgemeinheit und Unbestimmtheit praktisch wertlose These 2) a war das Aeußerste, was sich als einmütig verwilligtes Zugeständnis erreichen ließ. Der spärliche und zögernde Beitritt unsrer Aerzte zu den Braunschweiger Thesen, mit Rücksicht auf No. II derselben, ist in dieser Beziehung sehr lehrreich. Die unterschiedslose Erteilung des Rechtes der Entlassung zu allen Universitätsstudien begegnet eben sehr starken Bedenken, die ich hier nicht begründen kann, da ich nicht in eine selbständige Erörterung der Frage einzutreten beabsichtige, weniger vielleicht in den Kreisen der Gymnasiallehrer, als in denen der Beamten, der Richter, insbesondere der Aerzte, welche davon eine schwere Schädigung der Interessen, der idealen, geistigen, wie der äußeren, sozialen Interessen ihres Berufes befürchten. Hat ja der Ausschuß des württembergischen ärztlichen Landesvereins in seiner Sitzung vom 17. Februar 1900 in seinem auf amtliche Veranlassung abgegebenen Gutachten sich einstimmig gegen

Digitized by Google

die Zulassung der Abiturienten vom Realgymnasium zum Studium der Medizin ausgesprochen. Uns Gymnasiallehrern ist die Zustimmung zu der Braunschweiger These II erleichtert worden durch den Beisatz: „vom Standpunkte des Gymnasialvereins"; wenigstens habe ich starke Bedenken bei mir selbst und bei andern im Hinblick und durch den Hinweis darauf überwunden. Freilich nicht immer; es fallen bei uns ganze Gymnasien aus der Reihe der Zustimmenden aus. Wo aber vollends an diesen „Standpunkt des Gymnasialvereins" oder auch nur „des Gymnasiums" — wie ich lieber gesagt hätte — nicht appelliert werden kann, wo man auf den Standpunkt der allgemeinen Bildungs- oder besonderer anderer Berufsinteressen sich stellt, verfängt diese Einschränkung nicht. Ueberhaupt sollte — meine ich — eine solche auf die besonderen Anschauungen eines geschlossenen Vereins oder auch nur Berufes basierte Begründung in einer Erklärung vermieden sein, die auch weitere Kreise gewinnen möchte, wo man den besonderen „Standpunkt" dieses Vereins oder Berufes vielleicht nicht teilt.

Ueberhaupt ist unsere Lage in Württemberg doch eine wesentlich verschiedene und ganz eigenartige. Die Realschulen haben bei uns seit mehr als einem Jahrhundert eine reichere und freiere Entwicklung genommen und das, was sie Parität heißen, in viel weiterem Umfange erreicht, die Berechtigungen sind ihnen erheblich weitherziger zugemessen als bisher in Preußen. Auch das Realgymnasium ruht auf einem recht festen Boden behördlichen Wohlwollens und populärer Beliebtheit, wobei häufig nur zu sehr vergessen wird, daß der Mangel des Griechischen und die schwächere Pflege des Latein gerade auf der Oberstufe doch noch einen recht weiten Abstand vom Gymnasium nach seiten der sprachlich-historischen Bildung bezeichnet. Daher auch der verhältnismäßig friedliche Dualismus bei uns. Das Rufen zum Streit dringt mehr von außen herein. Auch die Zustimmung zu den Berliner Resolutionen seitens der heurigen Reallehrerversammlung erfolgte mit geringem Nachdruck und ist wohl mehr als Konsequenz des Beitritts zum Verein für lateinlose Realschulen denn als Ausfluß selbständiger Agitation aufzufassen.

Die natürliche Kehrseite ist, daß auch auf der anderen Seite das Bewußtsein scharf ausgeprägter Eigenart zwar vorhanden ist, aber nicht so entschieden zur Bethätigung drängt. Dazu kommt ein großes Vertrauen auf die Vorsicht und Besonnenheit der Schulverwaltung im Festhalten dessen, was lange Zeit hindurch einen Stolz des Landes gebildet hat; weiterhin die immer noch überaus beschränkte äußere Stellung der Lehrer und, daraus entspringend, das weite Kreise beherrschende Uebergewicht des Interesses für die sog. Standesfragen, das noch keineswegs zur Beruhigung gekommen ist; endlich — im Zusammenhang damit — die kleinmütige Zurückhaltung nach außen, auf der Anschauung beruhend, daß wir doch zu schwach sind, auf den Gang der öffentlichen Angelegenheiten auch auf unserm eigensten Gebiete einen durchschlagenden Einfluß zu gewinnen. Mit all diesen Zügen in der geistigen Physiognomie der württembergischen Gymnasiallehrerschaft mag in Zusammenhang stehen, daß die Teilnahme am Gymnasialverein, namentlich sofern sie äußerlich in der Mitgliedschaft sich ausdrückt, trotz der entschiedenen Uebereinstimmung in den Zielen und trotz der Stuttgarter Tagung, noch schwach entwickelt ist. Die Zahl der Mitglieder aus Württemberg kenne ich nicht; sie wird wohl nirgends als an der Zentralstelle bekannt sein. Aber ich glaube nicht, daß sie groß ist. Diese Zurückhaltung ist meines Erachtens ein entschiedener Fehler. Denn es bleibt doch so — und als Patrioten müssen wir sagen: glücklicherweise —! ein finis gymnasii in unsrem Sinne in Preußen könnte auf die Dauer nicht ohne die schwersten Rückwirkungen auch auf Sachsen und Baden, ja auch auf Württemberg und selbst Bayern bleiben. Und so haben auch wir das größte Interesse, eine solche Entwicklung ferne zu halten.

Digitized by Google

Es tragen aber zu jener Zurückhaltung auch noch andere Umstände bei, die nicht auf unserer Seite liegen, auf die zum Schlusse hinzuweisen ich mir noch erlauben möchte. Es ist das geringe Maß von Dezentralisation in der Verfassung und dem Leben des Vereins. Er lebt bis jetzt eigentlich nur in seinen Jahresversammlungen; so befruchtend diese sind durch ihre Vorträge und durch Anknüpfung persönlicher Beziehungen, so genügt das doch nicht, namentlich mit Rücksicht auf die große räumliche Ausdehnung seines Gebiets. Auch der Charakter der Zeitschrift, meine ich, ist von diesem Umstand nicht unberührt. Sind wir der Ueberzeugung, daß das Bestehen unseres Vereins ein dauerndes Bedürfnis jedenfalls noch für eine Reihe von Jahren ist — das zu beurteilen, lassen wir den Kollegen vom Norden, die die Nächstbedrohten sind, die erste Stimme; ich persönlich bin dieser Ueberzeugung — so muß ihm ein kräftigeres Leben und eine spontanere Beweglichkeit in den Gliedern verliehen werden. Der Anlauf dazu wurde schon mehrfach versucht. Der heuer in Braunschweig genommene verspricht Erfolg, wenn wir die Sache nicht wieder liegen lassen. Ich gestatte mir hierzu einige Bemerkungen, die sich im wesentlichen an das in Braunschweig Geäußerte anschließen.

Das Erste ist allerdings die Bildung *kleinerer Gruppen*. Ortsgruppen werden sich bei uns in Württemberg keine bilden lassen, höchstens in der Landeshauptstadt, was den dortigen Mitgliedern — so man hat — überlassen bleiben mag. Wohl aber scheinen mir *Landesgruppen*, denen in Preußen, vielleicht auch in Bayern, Provinzialgruppen entsprechen würden, möglich und wünschenswert. An den überall schon bestehenden Landesvereinen finden sie eine kräftige Anlehnung, wenn sie sich auch aus äußeren und inneren Gründen wohl kaum mit ihnen decken könnten, was an sich das Beste wäre. Zu diesen hätte nun freilich der Zentralvorstand nichts zu thun als etwa einen Obmann — warum sollte sich diese treffende Bezeichnung nicht auch im Norden einbürgern? — zu bezeichnen oder zur Aufstellung eines solchen anzuregen und ihn mit dem nötigen Material (der Mitgliederliste, früheren Kundgebungen des Vereins, womöglich auch den älteren Jahrgängen der Zeitschrift) auszurüsten. Die weitere Organisation dieser Landesgruppen wäre ihre eigene Sache. Ein zweites ist die Beschaffung der nötigen, wenn auch bescheidenen Mittel. Jede Organisation, vollends jede Agitation oder wie man es nun heißen mag, erfordert materielle Opfer seitens derer, in deren Sinn oder Interesse sie wirkt. Diese Opfer auf die Dauer auch im mäßigsten Umfang denen aufzuladen, die der Sache ihre Arbeit widmen, ist nicht klug und nicht billig. Sie sind — direkt oder indirekt — von der Gesamtheit zu übernehmen. Das führt, da diese nach der bisherigen Einrichtung, wie es scheint, nicht dazu befähigt ist, zu der Forderung einer Erhöhung der *Mitgliederbeiträge*, um die wir schon aus anderen Gründen nicht herumkommen. Ein kleiner Bruchteil dieses erhöhten Mitgliederbeitrags wäre nun, am besten gleich beim Einzug, den Landesgruppen zu überweisen, andernfalls müßte der Zentralvorstand seine Zustimmung dazu in aller Form aussprechen, daß die einzelnen Landesgruppen einen von ihnen selber zu bestimmenden mäßigen Landeszuschlag erheben. Eine ähnliche Einrichtung funktioniert bei den alpinen Vereinen schon seit langer Zeit mit dem besten Erfolge. Eine erhebliche Verminderung der Mitgliederzahl befürchte ich von der Erhöhung des Beitrages, auch wenn sie prozentualiter nicht unbeträchtlich wäre, bei der ursprünglichen Kleinheit desselben nicht. Sollte nicht auch die erhöhte Bedeutung des zu bringenden Opfers ein erhöhtes Bewußtsein von der Bedeutung der damit zu führenden Sache bewirken?

Endlich scheint auch mir eine stärkere Einwirkung auf die allgemeine, nichtfachmännische, insbesondere auf die *Tagespresse* von großer Wichtigkeit. Wir sind nun einmal, wider unsern Willen, auf die Bahn der Agitation gedrängt worden und müssen die Mittel einer solchen möglichst wirksam — selbstver-

Digitized by Google

ständlich in den Schranken vornehmer Mäßigung — anzuwenden suchen. Ich habe diese Notwendigkeit lange Jahre meinen württembergischen Kollegen für die freilich ganz andern Zwecke unseres „Stände-Kampfes" gepredigt. Ohne viel Erfolg. Denn wirklich liegen die Bedingungen hiefür bei uns außerordentlich ungünstig. Unsere Lokalpresse, immer geneigt den herrschenden Strömungen nachzugeben und den schwachen Instinkten unserer Volksseele zu schmeicheln, steht auf einem so niederen Niveau, daß man ihr eine von höherer Warte aus erfaßte und mit tieferem Eindringen durchgeführte Behandlung unserer Streitfragen gar nicht anvertrauen mag. Die größeren Blätter aber betrachten diese und alle Fragen nur unter dem Gesichtspunkte ihrer besonderen politischen Parteiinteressen. So ist der „Staatsanzeiger für Württemberg" zweifellos das geeignetste Organ für unsere Zwecke und — soviel ich erkenne — unserer Sache auch recht geneigt, auch vermöge seines Ansehens ein wirksames Sprachrohr. Aber durch seine Eigenschaft als Regierungsblatt sind ihm doch gewisse Schranken gezogen, und sein geringeres Eindringen in die breiteren Schichten des Volkes läßt die in ihm sich erhebenden Stimmen gerade in den Kreisen weniger zur Wirkung kommen, die der Belehrung am bedürftigsten sind. Von den anderen größeren Blättern — und Parteien, denn das kommt fast auf dasselbe heraus — sind die demokratischen, in Württemberg bekanntlich um eine starke Nüance demagogischer gefärbt als sonst in Deutschland, uns entschieden feindlich gesinnt. Unsere besten Stützen sind die konservativen Blätter und hinter ihnen die Geistlichkeit beider Konfessionen, ganz besonders die katholischen, aber wegen ihres steten Ausblicks auf ihre besonderen kirchlich-konfessionellen Interessen doch wieder nur mit Einschränkung zu brauchen. Die liberale Presse — bei uns nur in der rechtsliberalen Schattierung vertreten — ist namentlich in ihrem führenden Organe, dem Schwäbischen Merkur, schwankend und unzuverlässig und durch die einseitige Vorliebe für das Realgymnasium nach dem Stuttgarter Modell in der unbefangenen Beurteilung der schwebenden Fragen beeinträchtigt. Eine Wochen- oder Monatsschrift von irgend einer Bedeutung aber besitzen wir nicht.

Ich glaubte in einem Vereinsorgan mit diesen intimeren Mitteilungen und Urteilen nicht zurückhalten zu sollen, um begreiflich zu machen, in welche Bedrängnis wir geraten würden, wie sehr also auch wir einer Anlehnung bedürftig wären, wenn die staatliche Schulverwaltung — auf die kommunale dürfen wir gar nicht rechnen — eine entschiedene Frontveränderung vornähme. Glücklicher Weise scheint zu einer solchen Befürchtung für jetzt kein Grund vorhanden zu sein.

Ulm im September 1900. Hirzel.

Zehnte Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins.

Da dem Berichterstatter diesmal von der Redaktion des Humanistischen Gymnasiums wegen Raummangels eine gewisse Beschränkung auferlegt werden mußte, so wird der Bericht über die am 17. und 18. April 1900 in Dresden abgehaltene 10. Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins nur die notwendigsten Mitteilungen und Zusammenstellungen enthalten können, insonderheit wird es nicht möglich sein, auf den Inhalt der zahlreichen Vorträge näher einzugehen. Die Versammlung ist wohl bis jetzt die am stärksten besuchte gewesen. Das Verzeichnis der Teilnehmer weist abgesehen von den Gästen 173 Namen auf. Nachdem am ersten Tage vormittags 11 Uhr eine erweiterte Vorstandssitzung unter Vorsitz des Oberschulrats Dr. Wohlrab eine Reihe geschäftlicher Fragen erledigt hatte und nachdem nachmittags 3 Uhr unter Vorsitz des Oberschulrats Dr. Peter eine Sitzung der Kommission für die Geschichte des gelehrten Schulwesens in Sachsen stattgefunden hatte, begannen von 4 Uhr

Digitized by Google

an die Verhandlungen in den einzelnen Abteilungssitzungen. An der Abteilungssitzung für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, zu welcher unter andern Gästen auch Geh. Schulrat D. Dr. Vogel erschienen war, beteiligten sich 65 Mitglieder. Vorträge wurden gehalten von Prof. Dr. Hankel, Dresden-Neustadt, über „Lesen, Vorlesen, Deklamieren", von Dr. Koch, Zittau, „Eindrücke vom letzten archäologischen Herbstkursus in Italien", von Prof. Dr. Baldamus, Leipzig, „Erläuterungen zu ausgestellten historischen Wandkarten unter näherem Eingehen auf die historischen Grundkarten", und von Dr. Dittmar, Grimma, „über einige Grundfragen der lateinischen Syntax". Alle vier Vorträge fanden den ungeteilten Beifall der Zuhörer. In der neuphilologischen Abteilung, die von 15 Mitgliedern besucht war, hielt Dr. Apetz, Dresden-Neustadt, einen Vortrag über „die französische Lektüre an Gymnasien", an den sich unter Leitung des Prof. Dr. Hartmann, Leipzig, eine fast zweistündige Verhandlung anschloß. In der mathematischen Abteilung wurden 5 Vorträge, bez. Demonstrationen gehalten, an die sich dann längere Diskussionen knüpften. Anwesend waren 31 Mitglieder. Prof. Ihle, Dresden-Neustadt, behandelte in einem Experimentalvortrag „den elektrischen Funken, die von ihm ausgehenden elektrischen Schwingungen und elektrischen Wellen, sowie deren Ausbreitung im Raume." Dr. Brückner, Bautzen, stellte eine Sammlung von Modellen der gleicheckigen und der gleichflächigen Polyeder, der regulären und halbregulären (Archimedeischen) Sternpolyeder, sowie der zugleich gleicheckigen und gleichflächigen Polyeder von Heß und einer Reihe einseitiger Vielflache aus, nach denen die Abbildungen auf den Lichtdrucktafeln in dem bei B. G. Teubner erschienenen Werke „Ueber Vielecke und Vielflache, Theorie und Geschichte" hergestellt worden sind, und gab eine Uebersicht über die hauptsächlichsten Theorien und die Erzeugungsweise der genannten Vielflache. Dr. Olbricht, Freiberg, führte den von der Lehrmittelhandlung J. Ehrhard & Comp. in Bensheim hergestellten stereometrischen Universalapparat vor. Dr. Witting, Dresden, gab „Bemerkungen über den mathematischen Unterricht an Gymnasien", und Prof. Dr. Hünlich, Leipzig, verteilte die von ihm gesammelten und als Manuskript gedruckten mathematischen Reifeprüfungsaufgaben der Sächsischen Gymnasien in den letzten vier Jahren. In der Abteilungssitzung für Religionsunterricht, in der 19 Mitglieder anwesend waren und der als Gäste die Oberkonsistorialräte Dr. Kohlschütter und Lotichius beiwohnten, sprach zuerst Prof. Lic. theol. Türk, Meißen, über das Thema: „Die seelsorgerische Aufgabe des Religionslehrers an einem humanistischen Gymnasium", worauf Prof. Lic. theol. Dr. Schneider, Bautzen, das Wort nahm zur Einleitung einer Aussprache über „die Bewältigung des vorgeschriebenen Lehrpensums in den obern Klassen des Gymnasiums". An beide Vorträge schloß sich eine lebhafte Diskussion an. Abends 8 Uhr desselben Tags fand eine gesellige Vereinigung in den „drei Raben" statt, bei der Rektor Dr. Stürenburg die Anwesenden willkommen hieß.

Am 15. April fand die Hauptversammlung statt. Früh $^1/_4$10 Uhr begann der geschäftliche Teil derselben in der Aula des Königl. Gymnasiums zu Dresden-N. in Anwesenheit von 98 Mitgliedern. Oberschulrat Dr. Wohlrab als Vorsitzender eröffnete die Versammlung und widmete den Toten des Jahres einen warm empfundenen Nachruf. Hierauf erstattete Prof. Dr. Opitz, Dresden-N., den Jahresbericht, in welchem eine eingehende Darstellung der Thätigkeit des Vorstandes im ablaufenden Geschäftsjahre gegeben wurde. Die Zahl der Mitglieder betrug am Ende des Vereinsjahres 417, das Vereinsvermögen belief sich auf 10507 Mk. Schatzmeister Dr. Albrecht, Dresden-N., verlas sodann den Kassenbericht. Zum nächstjährigen Vorort wurde Plauen i. V. gewählt, zum Vorsitzenden Rektor Dr. Angermann daselbst. Um 11 Uhr begann der öffentliche Teil der Hauptversammlung, zu dem zahlreiche Ehrengäste

Digitized by Google

erschienen waren, u. a. Staatsminister Dr. v. Seydewitz, Exc., Geh.-Rat Dr. Waentig und Geh. Schulrat D. Dr. Vogel. Nach Begrüßung der Gäste trat man in den wissenschaftlichen Teil der Verhandlungen ein. Es wurden zwei Vorträge gehalten, der eine von Oberschulrat Dr. Wohlrab über die „Verwendung von Gustav Freytags Technik des Dramas im Unterrichte mit Berücksichtigung von Shakespeares Hamlet", ein zweiter von Dr. Pfitzner aus Leipzig über das Thema: „Archäologische Studienfahrten in Griechenland und Kleinasien." Beide Vorträge wurden mit dem lebhaftesten Beifall aufgenommen. — An dem um 2 Uhr nachmittags auf dem Königl. Belvedere stattfindenden Festmahle nahmen 135 Herren teil.

Plauen i. V. Prof. Dr. Martin.

Solchen, die nach dieser kurzen Angabe über die in Dresden behandelten Themata wünschen nähere Kenntnis von den dortigen Verhandlungen zu nehmen (es werden gewiß nicht wenige sein), wird der Wunsch erfüllt durch den vom Vorstand des Vereins erstatteten, 64 Seiten umfassenden Bericht, der im vorigen Jahr in der Dürr'schen Buchhandlung zu Leipzig erschien. Wir aber möchten hier noch einmal dem Gefühl Ausdruck geben, das sich stets bei uns in stärkstem Maße einstellte, wenn wir die Freude hatten, an einer der Versammlungen des sächsischen oder bayerischen oder württembergischen Gymnasiallehrervereins teilnehmen zu können, dem Gefühl, daß in diesen Vereinen eine hochbedeutsame Kraft für Wahrung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums wohnt, eine ebenso durch Energie wie Einsicht gehobene Widerstandskraft gegen umstürzende Unterrichtsbestrebungen; und es ist sehr erfreulich, daß fast regelmäßig hohe Beamte der Staatsregierung die Versammlungen der drei Vereine mit ihrer Gegenwart beehren und auf diese Weise ihre Ueberzeugung von der Wichtigkeit dieser Zusammenkünfte öffentlich kundgeben.

Sodann möchten wir hier einen uns gütigst zugesandten Bericht über die bisherige Thätigkeit der „Kommission für die Geschichte des gelehrten Schulwesens in Sachsen" anschließen, die, wie oben gemeldet, in Dresden eine Sitzung hielt.

G. Uhlig.

Die in der neunten Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins (Meißen, Ostern 1899) gewählte „historische Kommission" (vgl. Hmn. Gymn. X. 86 f.) ist inzwischen in die Arbeit eingetreten und hat unter der Leitung ihres Vorsitzenden, Oberschulrats Dr. Peter, sich zunächst zwei Aufgaben gewidmet, einmal die Arbeit im Ganzen zu organisieren, und dann, als Vorläufer der einzelnen Veröffentlichungen, eine Uebersicht über die Geschichte der einzelnen Gymnasien, so weit sie noch bestehen, herauszugeben.

Diese Uebersicht ist zu Ostern 1900 erschienen und zunächst den Vereinsmitgliedern, dann auch einem weiteren Leserkreis zugänglich gemacht worden. Sie liegt in einem stattlichen Hefte*) von VI. und 248 Seiten vor und bietet zum ersten Male Zusammenfassendes über alles, was über die Einzelentwicklung der sächsischen Schulen wissenswürdig erschien.

Die „Uebersicht" bietet dabei mehr und weniger als ihr Titel besagt: denn sie schildert nicht nur die geschichtliche Entwicklung der Gymnasien, sondern als Einleitung ist ihr eine historische Arbeit über die Oberbehörden und ihre Thätigkeit vorangestellt, und am Ende ist eine Anzahl statistischer Tabellen angefügt, die sich z. T. auf die allerjüngste Vergangenheit beziehen.

Daß sich die Geschichtsdarstellung auf die gegenwärtig in Sachsen noch bestehenden Gymnasien beschränkt, was mancher als lückenhaft ansehen könnte, ist doch sehr verständlich.

*) Veröffentlichungen zur Geschichte des Gelehrtenschulwesens im Albertinischen Sachsen I. Uebersicht über die geschichtliche Entwicklung der Gymnasien. Leipzig. B. G. Teubner. 1900.

Digitized by Google

Denn nur die Bearbeitung des so eingeschränkten Themas konnte in so kurzer Zeit geleistet werden, und außerdem will das Buch nicht als Abschluß, sondern nur als specimen der Thätigkeit der schulgeschichtlichen Kommission betrachtet sein.

Eine ausführliche Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens wird aber, außer dem oben behandelten Thema, noch auf zwei andere Punkte ihr Augenmerk zu richten haben, auf die Geschichte der zahlreichen lateinischen Schulen, die seitdem aufgegeben worden sind, und auf die Geschichte der Anstalten, die ehemals churfächsisch waren, jetzt aber nicht mehr zum albertinischen Sachsen gehören. Wie eng gerade diese letzteren Anstalten, soweit sie noch existieren, mit dem sächsischen Gelehrtenschulwesen zusammenhängen, hat vor kurzem erst wieder das letzte Programm von Schulpforte (Paul Flemming, Briefe und Aktenstücke zur ältesten Geschichte von Schulpforte, 62 S. 1900) gelehrt. Der immer mehr dafür erwachende Sinn, daß die Geschichte dieser altehrwürdigen Anstalten eine genaue Darstellung verdient, läßt hoffen, daß noch mehr solche Gaben, wie die erwähnte, uns geboten werden.

Jedoch, ehe eine solche Zusammenfassung aus größtenteils noch zu erledigenden Vorarbeiten geleistet werden kann, wird noch eine gute Spanne Zeit vergehen. Deshalb ist die „Uebersicht", trotz der Einschränkung des Themas, für Jeden, der sich für deutsches Gelehrtenschulwesen interessiert, eine sehr dankenswerte Gabe. Denn sie bringt zum ersten Male in zusammenfassender und leicht überschaulicher Form alles das, was von den sächsischen Gymnasien bekannt geworden ist, und macht, zugleich unter kritischer Verarbeitung damit ein Material zugänglich, das sehr zerstreut liegt und oft auch schwer erreichbar ist. Fast überall hat der eigentliche Schulhistoriker, den es zum Glück an fast allen diesen Anstalten giebt, zur Feder gegriffen und sein Wissen in den Dienst der Allgemeinheit gestellt. Daß hierdurch die Darstellung mannigfaltig geworden ist, wird man eher als einen Vorzug empfinden, ebenso, daß die einzelnen Aufsätze verschiedene Länge aufweisen und schon dadurch die ungleichartige Entwicklung der einzelnen Schulen augenfällig machen. Für die Gesamtentwicklung des sächsischen Gymnasialwesens in den letzten fünfundzwanzig Jahren sind am Schluß eine Reihe interessanter Tabellen beigegeben, die eine sehr erwünschte Ergänzung zu O. Kämmels Aufsatz in Baumeisters Encyklopädie I. 2, S. 117—137 liefern. Denn es wird darin über allerhand Verhältnisse von Lehrer- und Schülerschaft, größtenteils auf Grund offiziellen Materials, gehandelt, sodaß man auf sicherer Grundlage beruhende Schlüsse daraus ziehen und sich auf zuverlässigste Weise belehren kann.

Diese erste, so reichhaltige Veröffentlichung wäre so bald nicht möglich gewesen, wenn nicht so viele Berufene auf das Uneigennützigste ihre Kraft in den Dienst dieser Unternehmung des S. G.-V. gestellt hätten. Es liegt in der Natur der Sache, daß das Tempo der weiteren Veröffentlichungen ein langsameres sein wird und muß. Doch das schwerste, der Anfang, ist gethan und damit allen denen, die sich der historischen Erforschung des vaterländischen Schulwesens widmen, ein höchst schätzbarer Dienst erwiesen. E. S.

37. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.*)

In der Aula des Marzellengymnasiums in Köln eröffnete am 17. April der Vorsitzende Direktor Milz (Köln-Marzellengymnasium) die von 107 Mitgliedern besuchte 37. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, unter denen sich auch Provinzialschulrat Dr. Buschmann befand, mit einem kurzen Rückblick auf das reiche Leben des 19. Jahrhunderts in politischer, wirtschaftlicher und geistiger Beziehung, wo besonders auf dem letzten Gebiete die Schulmänner und die höhern Lehranstalten eine bedeutende Stelle beanspruchen dürften. Redner erinnerte dann

*) Obigen Bericht der Verhandlungen des genannten Vereins, die noch gegenwärtig volles Interesse beanspruchen dürfen, entnehmen wir mit wenigen Kürzungen der Ersten Morgen-Ausgabe der Kölnischen Zeitung vom 20. April v. J. (Nr. 301). Red.

Digitized by Google

noch an die verschiedenen Schulreformen der letzten Jahrzehnte, die das innere und äußere Leben der höhern Schulen in starke Bewegung versetzt hätten.

Darauf hielt Direktor Cauer (Düsseldorf) einen Vortrag über Homer als Charakteristiker. Ausgehend von Goethes „Der Sammler und die Seinigen", wo zwei Kunstfreunde über das Wesen der griechischen Kunst sich streiten, erklärte er es zwar für eine Uebertreibung, daß die Kunst nur das Charakteristische zum Ausdruck bringe, hielt aber doch diese Ansicht für sehr anregend, weil man durch sie bei der Betrachtung von Kunstwerken auf manche sehr merkwürdige Erscheinungen und Züge aufmerksam gemacht würde. Er zeigte nun, wie bei Homer die Schönheit der Ausschmückung besonders hervortrete, aber diese schmückenden Beiwörter vielfach formelhaft, unlebendig geworden seien und gar nicht am rechten Platz erschienen, wie namentlich bei den verschiedenen Erscheinungen des täglichen Lebens der Menschen, des Essens, Trinkens, Schlafens, Abschiedsnehmens u. dgl. Schon mehr charakteristische Eigenschaften weise das Tierleben auf, die Hunde des Eumäos, das Trinken der Wölfe seien treffliche Beispiele. Am interessantesten aber sei die Untersuchung, wie Homer das Charakteristische in dem Geschlecht, dem Leben und Stande der Menschen darzustellen suche, wie er Personen mit ganz ausgeprägtem Charakter zeichne, so den Nestor und Telemach, die Nausikaa. Dieser mädchenhafte, echt weibliche Charakter sei so verständnisvoll in dem Epos durchgebildet, daß kürzlich noch ein englischer Gelehrter die Ansicht ausgesprochen habe, daß ein Mädchen selbst die Verfasserin der Odyssee sei. Das sei wunderlich, aber in dem ganzen Epos sei doch die Charakteristik des weiblichen Geschlechts eine vortreffliche, so auch die der Penelope und der Eurykleia. Redner beleuchtet dann das Wesen der Sklaven, das Treiben der übermütigen Junker und Freier, besonders des protzenhaften Bauernsohnes Ktesippos, dem es hauptsächlich auf das Geld ankommt, sowie die Anschaulichkeit, mit der die Bettler gezeichnet sind. In der Ilias fehle solche Mannigfaltigkeit der Stände und Berufe, da im Kriege die Interessen wesentlich dieselben seien; doch auch hier gebe es Charakteristisches genug, wie der an Leib und Seele häßliche Thersites. Besonders scharf gezeichnet sei der oft täppisch zufahrende König Agamemnon. Die größte Stärke der Charakteristik aber zeige Homer in der Darstellung der einzelnen Situationen: so seien in Hektors Selbstgespräch vor dem Kampfe mit Achilleus Gedanken ausgedrückt, wie sie in dem Herzen eines jeden tapfern Mannes vor dem entscheidenden Augenblicke auftauchen könnten. Redner ging näher auf den Abschied des Hektor von Frau und Kind, auf die Totenklage um Patroklos, die Gesandtschaft bei Achill ein und besprach dann einige meisterhaft charakterisierte Situationen in der Odyssee, so die Scenen zwischen Odysseus und der Kalypso. Diese auf der Erde lebende Halbgöttin, eine der lieblichsten und anziehendsten Gestalten des Epos, sei wie das Märchenkind der deutschen Sage behandelt, das ein Menschenkind festhalten will, um die Seligkeit zu gewinnen. Charakteristisch sei auch das Schmausen der Phäaken, das seine Benehmen des Alkinoos, der tiefe Inhalt der Träume des Odysseus und der Penelope, wo Homer ein lebendiges Erkennen der Wechselwirkung zwischen Traum und Wirklichkeit beweise. Am Schlusse des Vortrags fordert Redner zu unablässigem Studium des Homer auf, der nicht im Anfange, auch nicht am Ende des Lebens der griechischen Litteratur stehe, sondern mitten in demselben als lebendiges Glied der Entwicklung und so den Blick weit in die Vergangenheit aber auch ebenso in die ferne Zukunft zu lenken imstande sei. — Die Versammlung spendete dem feinen, geistreichen Vortrage, dem sie mit gespannter Aufmerksamkeit gefolgt war, reichen Beifall, dem später der Vorsitzende noch besondern Ausdruck gab.

Darauf erhielt Geheimrat Direktor Jäger (Köln) das Wort zu einem Vortrage: „Einige Fragen das Reformgymnasium betreffend im An-

Digitized by Google

schluß an die Verhandlungen in Bremen". Anknüpfend an die Besprechung dieser überaus wichtigen Frage auf der Philologenversammlung in Bremen, wo der Führer des Reformgymnasiums Direktor Reinhardt, und später auf einer Versammlung in Köln, wo Direktor Ziehen persönlich sehr begeistert für ihre Sache eingetreten seien, erinnerte er an die bedeutsamen Religionsgespräche des 16. Jahrhunderts, in denen es sich stets zeigte, daß die Gegner in den ersten Punkten übereinstimmen, in wenigen, allerdings bedeutsamen sich trennen, und schließlich keiner vom andern überzeugt wieder nach Hause zurückkehrt. Reinhardt sowohl wie Ziehen hätten sich als die entschiedensten Anhänger des humanistischen Gymnasiums bekannt; und bemerkenswert sei ihre Aeußerung, daß, wenn das alte Gymnasium, wie es vor 1882 war, noch bestände, sie niemals den Frankfurter Reformplan ausgearbeitet und verfolgt hätten. Sie selbst bezeichneten nun diesen Plan als ein Experiment; das sei auf dem Schulgebiete durchaus nicht abzuweisen, aber die Gefahr sei entstanden, daß man einen solchen Plan und vielleicht noch einen weit radikalern allen höhern Schulen aufzwingen wolle. Die Lage sei sehr ernst und die höhere Schulwelt, vor allem diese Versammlung, müsse entschieden und klar ihre Meinung aussprechen. Die Freunde des Reformgymnasiums — von der Besprechung der Bedeutung desselben für die Organisation des Realgymnasiums sah Redner ab — stützten sich teils auf allgemeine psychologische Voraussetzungen, teils auf bestimmte Erfolge, nicht Scheinerfolge. Dem wolle er nicht entgegentreten, da unbefangene und sehr gelehrte und verständige Männer nach eigener Anschauung bedeutende Erfolge in Frankfurt festgestellt und einen günstigen Eindruck mit nach Hause gebracht hätten. Er würde diesen Beobachtungen aber nur dann vollen Wert beilegen können, wenn er selbst einige Stunden unterrichten könne und nicht nur zuzuhören brauche. Ueberdies bewiesen Erfolge in einer einzelnen Anstalt, in kurzer Zeit gemacht, noch recht wenig. Die Frankfurter arbeiteten wie die ersten Entdecker eines neuen Planes mit wahrem Feuereifer, unterstützt von den günstigsten Verhältnissen, einer trefflichen Lehrerschaft, gut beanlagten, nicht zu zahlreichen Schülern und einer weisen Stadtgemeinde. Eine nicht abreißende Kette von bedeutenden Besuchern halte den Schülern das Bewußtsein wach, stets vor den Augen der Welt zu stehen, und sporne sie an, zu glänzen. Es sei auch nicht unbemerkt zu lassen, daß das jüdische Element sehr stark vertreten sei, wie denn unter den letzten 18 Abiturienten 10 jüdische Schüler sich befunden hätten. Er glaube ferner, daß, was die Lektüre beträfe, die Schüler zu manchen guten Erfolgen gebracht würden, aber er fürchte, daß diese Erfolge denen im Evangelium gleich seien, die bald aufgehen, weil sie nicht tiefe Wurzeln haben. Denn es handele sich beim humanistischen Gymnasium nicht darum, daß man auf diese oder jene Art, nach dieser oder jener Methode schneller oder leichter Lateinisch und Griechisch lerne, sondern vielmehr um das, was man am Latein und Griechisch lerne, was mit der formalen Bildung durchaus nicht erschöpft sei. Vielfach verwechsele man nun Erfolge und Erfahrungen; Erfolge seien leicht erzielt, von Erfahrungen auf dem feinsten und schwierigsten Gebiete des Lebens, dem Schulleben, könne man nicht sprechen, ehe Jahrzehnte vergangen seien. Diese Erfahrungen ständen in reichstem Maße dem alten Gymnasium zur Seite. Redner geht nun ausführlich ein auf die Geschichte des deutschen Volks im 19. Jahrhundert, die eng verknüpft sei mit dem alten Gymnasium, aus dem doch die leitenden Männer hervorgegangen seien, die in den entscheidendsten Momenten des nationalen Lebens ihr Examen vorzüglich bestanden hätten. Unser höheres Schulwesen sei eben durch und durch gesund und bedürfe keiner Radikalreform. Auch an den technischen Erfindungen, dem gewaltigen Aufschwung der exakten Wissenschaften haben die Männer, die aus dem humanistischen Gymnasium hervorgegangen seien, den größten Anteil gehabt. Noch jüngst hat ein bedeutender englischer Staatsmann,

Digitized by Google

als er von dem schlechten Examen sprach, das die Engländer jetzt in dem Burenkriege ablegen, die humanistische Bildung des preußischen Gymnasiums in ihrem hohen Werte anerkannt. So werde überall im Auslande unser höheres Schulwesen als ein völlig gesundes angesehen. Demgegenüber sei eine Radikalreform etwas Unerhörtes, daß nun für eine Nation, die auf große und reiche Erfahrungen in der Erziehung zurückschauen könne, plötzlich eine ganz neue Organisation des Unterrichts in den höheren Schulen eintreten solle. Redner erörterte dann weiter die äußern Vorteile, die mit dem Reformgymnasium verbunden sein sollten: die bessere soziale Annäherung der Schüler u. s. w. Dieselben Vorteile habe auch das hmanistische Gymnasium, aber es habe in dem frühern Anfang mit Latein und Griechisch noch den absoluten Wert, daß die Schüler frühzeitig eine Sprache beginnen, die sie um des Wissens willen lernen, nicht um praktischen Nutzens willen. — Dem Vortrage, der schon an verschiedenen Stellen von lauten Zustimmungen begleitet war, folgte ein langanhaltender Beifall.

In der Besprechung beschäftigten die Redner sich besonders mit der von dem Vortragenden aufgestellten These: „Das Reformgymnasium nach dem Frankfurter Plan ist noch im Stadium des Experiments. Seinen Lehrplan zur Grundlage einer über das ganze Gymnasialwesen sich erstreckenden Neuorganisation zu machen, würde für diesen Teil der Nationalerziehung nicht eine Reform, sondern eine durch nichts gerechtfertigte Umwälzung bedeuten." Namentlich Direktor Schwerzel (Solingen) trat warm für das Reformgymnasium ein, dessen Freunde wahre Freunde der humanistischen Bildung seien; er bekämpfte in der These das Wort Experiment, das einen gehässigen Schein auf die Absichten der Reformfreunde werfen könne, als ob es sich nur um eine gewisse Spielerei handle. Er wünschte die These so gefaßt zu sehen: „Die Erfahrungen, die mit dem Frankfurter Plan gemacht worden sind, sind noch nicht so weit abgeschlossen, daß das Verlangen gerechtfertigt werden könnte, ihn zur Grundlage einer über das ganze Gymnasialwesen sich erstreckenden Neuorganisation zu machen." Die These wurde jedoch mit überwiegender Mehrheit in der ursprünglichen Fassung angenommen. Diese für die Reformpläne sehr bedeutsame Kundgebung der rheinischen Schulmänner wurde, abgesehen von Geh. Rat Jäger, ganz besonders noch befürwortet von Dir. Cauer, Dir. Schweikert (München-Gladbach), Dir. Evers (Barmen). Cauer wies auf die schwere Gefahr hin, die dem humanistischen Gymnasium durch das Reformgymnasium drohe, dessen Freunde nicht bedächten, daß ihr zweifellos aus den besten Absichten hervorgehendes Thun bei der neuerungssüchtigen Menge ganz etwas anderes bewirke, als was sie wollten. Wie er aus guter Quelle gehört habe, ginge der noch im geheimen gehaltene Reformplan dahin, den Beginn des Lateinischen in die Obertertia zu legen, das Englische mit der Untersekunda obligatorisch zu machen, das Griechische erst mit der Obersekunda fakultativ beginnen zu lassen. Das sei die Vernichtung des alten Gymnasiums, dem schon durch die Reform von 1882 und erst gar von 1892 die Möglichkeit abgeschnitten worden sei, in den alten Sprachen die einstigen guten Erfolge zu erzielen. Eine Einheitsschule könne nicht hergestellt werden, er fordere freie Bahn für alle Schularten und gleiche Berechtigungen. Dann könne jede zeigen, ob sie auf ihrem besondern Gebiete lebensfähig sei und der Nation das Beste leisten könne. (Lauter Beifall.) Evers verlangt ebenfalls unter allgemeiner Zustimmung, daß man aufhöre, dem Gymnasium ewige Vorwürfe zu machen für das, was es nicht verschuldet habe, und daß man endlich den Lehrern Ruhe gebe, ihre Arbeit zu leisten, und sie nicht alle paar Jahre mit neuen Reformen störe; auch Schweikert schließt sich diesem Verlangen an und spricht den dringenden Wunsch aus, das elende Berechtigungswesen richtig zu reformieren. Nachdem dann noch Schwerzel in eingehenden Erwiderungen seinen Standpunkt vertreten und darauf aufmerksam gemacht hatte, daß man nicht die Uebertreibungen

Digitized by Google

in der Presse und im Publikum dem Reformgymnasium selbst Schuld geben solle, schloß der Vorsitzende um 3 Uhr die Verhandlungen mit einem Hinweis auf die Rede des Kultusministers vom 30. März, in welcher er betont habe, daß die geplante Reform nicht die Beseitigung des Gymnasiums oder der Unterrichtsgrundsätze bedeute, die bisher den Stolz unseres Unterrichtswesens gebildet hätten. Der von Oberlehrer Dr. Marcks (Köln) angekündigte Bericht über die Mykenischen Funde und Ausgrabungen, sowie deren Verwendbarkeit im Unterricht mußte wegen der abgelaufenen Zeit der nächsten Versammlung vorbehalten bleiben.

In der Ausschußwahl wurden an Stelle der satzungsgemäß ausscheidenden, auf ein Jahr nicht wieder wählbaren Mitglieder Dir. Kiesel, Dir. Scheibe, Oberlehrer Prenzel neugewählt Geh. Rat Jäger (Köln), Dir. Schweikert (M.-Gladbach) und Dir. Zahn (Mörs). Das gemeinsame Mahl verlief in der gewohnten rheinischen Gemütlichkeit und Fröhlichkeit. Die Trinksprüche auf den Kaiser, auf den das Provinzialschulkollegium vertretenden Dr. Buschmann, auf den geschäftsführenden Ausschuß und vor allem auf den jetzt aus seinem Amt scheidenden Nestor der rheinischen Direktoren Zahn, dem gerade die Osterdienstagsversammlung der rheinischen Schulmänner so vieles zu verdanken habe, wurden begeistert aufgenommen.

Versammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Schulen Thüringens.*)

Sonntag, den 17. Juni d. J. hielt in Arnstadt der oben genannte Verein seine Generalversammlung ab. Die zahlreich besuchte Versammlung, von dem Vorsitzenden Prof. Lincke-Jena und von Schulrat Dir. Funck-Sondershausen im Namen Sr. Exzellenz des Herrn Staatsministers Petersen begrüßt, trat nach Erstattung des Jahresberichts in die Besprechung der Gehaltsverhältnisse in den thüringischen Staaten ein. Im Allgemeinen ist anstatt der Stellenzulagen der Dienstalters-Etat durchgeführt. Am höchsten sind die Gehaltssätze in S.-Weimar, am niedrigsten in Coburg, und unter den Städten steht Frankenhausen am weitesten zurück. Das abschließende Ergebnis der vergleichenden Zusammenstellung wird der Referent, Herr Dr. W. Müller-Greiz, nach Ergänzung des (leider immer noch nicht vollständig vorliegenden) Materials in Form einer Tabelle zur Anschauung bringen. Es wird beschlossen, nach dem Vorgang der preußischen Delegirtenkonferenz der Frage der Festsetzung der Pflichtstundenzahl näher zu treten. — An der Besprechung über die neueste Schulreform beteiligten sich, nach einem kurzen, klaren Referat des Herrn Dr. Siefert-Jena, der das Frankfurter Reformgymnasium auf Grund eigner Eindrücke schilderte, Schulrat Dir. Funck-Sondershausen, der Vorsitzende und Dr. Tolle-Sondershausen. Die allgemeine Einführung des Frankfurter Lehrplans dürfte sich vor Feststellung weiterer Ergebnisse nicht empfehlen. Auch wurde der Befürchtung Ausdruck gegeben, daß bei gleicher Berechtigung sämtlicher neunklassigen Schulen die Kadettenanstalten mit ihrer unfreien Bildung als Konkurrenten auftreten werden. Doch fand auch die Gleichberechtigung des Gymnasiums, Realgymnasiums und der Oberrealschule und die naturwissenschaftliche Bildung lebhafte Fürsprache.

*) Obige Mitteilung ging uns von Jena zu. Red.

Digitized by Google

Versammlung akademisch gebildeter Lehrer an höheren Schulen im Nahe- und Saar-Gebiet.

Diese fand am 30. Juni v. J. in Oberstein statt. Professor Dr. O. Kohl vom Kreuznacher Gymnasium empfahl die Annahme folgender von ihm aufgestellter Leitsätze über die Stellung des Griechischen und Englischen im Gymnasium:

1. Entsprechend der modernen englischen Litteratur, der Ausbreitung der englischen Sprache, dem allgemeinen internationalen Verkehr und den überseeischen Beziehungen Deutschlands verdient das Englische am Gymnasium die Aufnahme in den verbindlichen Unterricht und einen früheren Anfang als bisher.

2. Eine Umgestaltung des Unterbaues des Gymnasiums zu gunsten einer neueren Sprache ist nicht zu empfehlen. Denn wenn auch das Lateinische nicht mehr die Weltsprache der Gebildeten oder Gelehrten ist, so ist doch keine andere Sprache mehr als diese geeignet für die logische Schulung der Knaben und für die Vorbereitung auf alle anderen fremden Sprachen.

3. Wird das Englische erst im Oberbau des Gymnasiums verstärkt, so haben die zahlreichen Schüler, welche das Gymnasium nach Beendigung der U II und O II verlassen, keinen oder nur einen geringen Vorteil. Es empfiehlt sich daher die Einfügung des Englischen in den Mittelbau und zwar in die O III.

4. Zum Zweck dieser Einfügung giebt in O III das Griechische 2 und das Lateinische 1 St., in U II das Griechische 2 St. ab.

5. Im Oberbau O II bis O I treten an Stelle der wahlfreien 2 englischen Stunden und der freiwilligen 7ten lateinischen Stunde 2 verbindliche englische Stunden.

6. Die Hauptziele des griechischen Unterrichts können trotz des Ausfalles von 4 Stunden erreicht werden, indem in der Grammatik noch eine größere Beschränkung auf das Regelmäßige eintritt und in der Lektüre auf Teile der Anabasis und Hellenika, bez. auf Reden des Lysias oder eine Biographie des Plutarch verzichtet wird.

7. Primaner können vom englischen Unterrichte befreit werden, um am hebräischen Unterrichte teilzunehmen; der hebräische Unterricht in O II fällt weg.

8. Nach einer Erfahrung von 5 Jahren ist eine neue Entscheidung wünschenswert, ob das Englische in U III an Stelle des Griechischen treten soll, bez. in der Weise, daß es mit 4 St. beginnt und dann je 2 St. hat, während dem Deutschen und dem Latein je 1 St. in U III überwiesen, dagegen dem Griechischen und Lateinischen in O III und U II je 1 St. entzogen wird.

Die Versammlung nahm die erste These fast einstimmig an, jedoch mit Streichung der Worte „und einen früheren Anfang als bisher", und entschied sich weiter für verbindlichen englischen Unterricht in je 3 wöchentlichen Stunden von Obersekunda bis Oberprima unter gleichzeitiger Verweisung des hebräischen Unterrichts auf die Universität.

Obige Mitteilung ging mir durch die Gefälligkeit des Herrn Prof. Kohl selbst zu. Zu seinen Vorschlägen aber kann ich wegen zweier Punkte nicht gut schweigen. Daß das Englische als Sprache vollendeter litterarischer Kunstwerke, als Sprache einer hochbedeutenden wissenschaftlichen Litteratur, als Sprache endlich des Weltverkehres auch für Solche, die den gymnasialen Vorbildungsweg eingeschlagen haben, von eminenter Wichtigkeit ist, kann von keinem Einsichtigen bezweifelt werden. In der Ueberzeugung hiervon und zugleich in dankbarer Erinnerung an den englischen Unterricht, den ich mit der großen Mehrzahl meiner Schulkameraden an einem pommer'schen Gymnasium empfangen, habe ich

Digitized by Google

früher ebenfalls gemeint, das Englische sollte überall, wie in der Provinz Hannover, zu einem allgemeinverbindlichen Unterrichtsgegenstand gemacht werden, und habe die Meinung auch öffentlich vertreten. Doch später kam ich von dieser Ansicht zurück infolge der Erwägungen, daß das Erlernen dieser Sprache, wenn es nicht während der Gymnasialzeit geschehen, nach dieser unschwer nachzuholen ist, daß der geeignetste Zeitpunkt für den Beginn einer vierten Fremdsprache nicht bei allen Schülern der gleiche ist und daß manche von ihnen vier Fremdsprachen neben einander überhaupt nicht wohl ohne Ueberbürdung lernen können. Wo nun, wie in Hannover und Bremen, „die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen", daß Alle, die eine höhere Bildung suchen, schon auf der Schule Englisch treiben, da halte ich den Ausweg, der in der jüngsten, den höheren Schulunterricht betreffenden Ordre des Kaisers eingeschlagen ist, für ganz annehmbar: daß nämlich an solchen Orten das Englische in den drei obersten Gymnasialklassen an Stelle des Französischen unter Beibehaltung des letzteren als fakultativen Unterrichtsgegenstandes obligatorisch gemacht wird. Was aber die Verkürzung des griechischen Unterrichts betrifft, so bin ich mit allen in Braunschweig Versammelten der Ansicht, daß sie eine der schwersten Schädigungen wäre, die dem Gymnasialunterricht zugefügt werden könnte, daß nur eine Vermehrung, nicht eine Verminderung der griechischen Stunden in Aussicht genommen werden darf, und bin deswegen sehr erfreut über die Freiheit, die, wie ich höre, durch den neuesten preußischen Gymnasiallehrplan den einzelnen Gymnasien gelassen werden soll, in der Obersekunda und den Primen eine sonst dem Lateinischen bestimmte Stunde für das Griechische zu verwenden.

G. U.

Aus den bayerischen und badischen Kammerverhandlungen des vorigen Jahres.

Neben den preußischen Kammerverhandlungen des Jahres 1900 über Fragen des höheren Schulwesens waren die, welche am 24. April im Abgeordnetenhaus zu München und bald danach in der ersten und zweiten Kammer zu Karlsruhe stattfanden, geeignet allgemeineres Interesse zu erregen.

Ueber den sehr erfreulichen Verlauf, den die vorjährige bezügliche Diskussion der zweiten Kammer in Berlin genommen, ist im vorigen Jahrgang der Zeitschrift S. 57 ff. berichtet. Ich möchte nur noch einmal auf die schätzenswerte Thatsache hinweisen, daß dort Mitglieder der verschiedensten, in anderen Punkten einander entgegengesetzten Parteien für die Wahrung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums eingetreten sind. Auch für die Zukunft glauben wir das Beste in dieser Richtung von dem preußischen Abgeordnetenhaus erhoffen zu dürfen und denken dabei nicht zum wenigsten an den langjährigen Vorsitzenden der Unterrichtskommission, Prof. Kropatscheck.

Ob sonst schon in einem deutschen Abgeordnetenhaus das erste Präsidium einem Schulmann übertragen gewesen ist, weiß ich nicht. In München ist es der Fall. An dem oben genannten Tage aber überließ Gymnasialrektor Dr. Orterer den Vorsitz für einige Zeit dem Vizepräsidenten, um an der Debatte über das höhere Unterrichtswesen teilzunehmen. Wir lassen hier seine sehr eingehende Besprechung der Frage des Frauenstudiums bei Seite, glauben aber etwas unseren Lesern Gefälliges zu thun, wenn wir Einiges aus seiner Erörterung über die Zulassung der Realabiturienten zu akademischen Studien, zum Teil im Wortlaut, ausheben.

Diese Realabiturienten-Frage hat für Bayern, wenigstens bisher, nicht den Umfang und die Bedeutung, wie für Preußen, insofern in Bayern noch gar keine Oberrealschule und nur vier Realgymnasien existieren. Die Berechtigungen der Realgymnasialabiturienten sind in Bayern ungefähr die gleichen, wie in Preußen; aber ebenso wenig, wie bisher dort, berechtigt nach dem bayerischen

Digitized by Google

Gesetz das Reifezeugnis eines Realgymnasiums zum Antritt des theologischen, juristischen oder medizinischen Studiums; und gegen die Zulassung zu den beiden letzteren Fakultäten (von der theologischen ganz absehend) richtete Orterer seine Bemerkungen.

Er legte dabei dar, wie das bayerische Gymnasium im verflossenen Jahrhundert mit behutsamer Einführung moderner und realistischer Unterrichtsgegenstände billigen Wünschen entgegengekommen sei, aber ohne den ausgeprägt humanistischen Charakter dieser Anstalten zu verwischen und diejenigen Fächer, auf deren Pflege die eigentliche Kraft des Gymnasiums beruhe, in ihrer Wirkung zu hemmen und zu schwächen, und er führte weiterhin aus, wie auch hervorragendste Lehrer der Medizin und Naturwissenschaften in Bayern ihre entschiedene Zufriedenheit mit den Ergebnissen des Gymnasialunterrichts geäußert hätten, wie ebenso ärztliche Vereine in Bayern nicht minder, als in Württemberg, Sachsen und dem übrigen Deutschland, sich in klarster Weise dahin ausgesprochen hätten, daß für den Stand der Aerzte ausschließlich der humanistische Bildungsgang erwünscht sei. So sei zu einer Aenderung in dieser Hinsicht auch für die künftigen Mediziner nach Urteil der kompetentesten Richter gar keine Veranlassung. Solche Aenderung aber müsse zugleich die schlimmsten Konsequenzen haben. „Man muß ohne weiteres zugeben: wenn man die eine Fakultät hereinnimmt, wird man auch die andere nicht ausschließen können; und Männer, die konsequent sind (ich habe das aus den Verhandlungen im preußischen Abgeordnetenhause gesehen und habe es auch aus dem Munde des Herrn v. Vollmar gehört, auch Bebel hat sich im Reichstage ebenso ausgesprochen) erklären ganz offen, daß das auch für andere Berufsgattungen so gemacht werden könne. Vor allem kommen die Juristen heran." Und doch ist, wie unter Berufung auf Worte des württembergischen Justizministers von Fabris ausgeführt wurde, gerade für den Juristenstand die humanistische Vorbildung ein unbedingtes Erfordernis, um ihn in Deutschland auf der Höhe zu erhalten, wie sie wohl nirgend wo sonst gefunden werden könne. Auf bessere Einsicht der Eltern rechnet Orterer nicht. Sie werden bald entdecken, was jetzt schon viele Schüler entdecken, daß es leichter geht, wenn man nach der dritten Klasse des Gymnasiums ins Realgymnasium übertritt, und es wird dann heißen: wenn man auch vom Realgymnasium aus alle Berufe wählen kann, so schickt oder geht man lieber dahin. Zugleich sieht O. eine allmähliche Abbröckelung des altklassischen Unterrichts voraus. Der Gang der Dinge charakterisiere sich dahin: „Zunächst kein Griechisch mehr, dann nach und nach immer weniger Latein. H. v. Vollmar hat es schon gesagt und auch in Preußen hat ein Abgeordneter es offen ausgesprochen: Allmählich schaffen wir auch das Latein ab; das Bischen kann man auf der Universität lernen, was man in's Haus braucht." Kurz, Oeffnung aller Fakultätsstudien auch für Nichtgriechen ist der Anfang vom Ende des humanistischen Schulunterrichts. Und schon vom Beginn der Neuerung an würde dieselbe notwendig Ursache des Sinkens des Universitätsunterrichts sein. Denn den Trost eines Ergänzungsexamens läßt O. nicht gelten: das Gelingen eines solchen werde niemals ein inneres Erarbeiten, sondern nur das äußerlich, mechanisch eingedrillte Erwerben eines Besitzes bedeuten, der schnell wieder verloren gehe. Die juristischen und medizinischen Universitätslehrer würden aber bei Zulassung der Realgymnasialabiturienten zu diesen Fachstudien alsbald zweierlei Zuhörer vor sich haben. Zugleich gehe das die Mitglieder der verschiedenen Fakultäten bisher vereinigende heilsame Band gemeinsamer Vorbildung verloren. Redner erkannte die hohe Bedeutung der realistischen Schulbildung für andere, wichtige Berufsarten vollkommen an; aber sie gleicherweise als ausreichend für alle akademischen Studien zu behandeln, das schädigt nach seiner Meinung Schule, Universität, die gelehrten Berufsarten und setzt damit zugleich das Bildungsniveau der ganzen Nation herunter. Aufgrund

Digitized by Google

dieser Erwägungen bat O. die Kgl. Unterrichtsverwaltung dringend, dem Ansinnen, das betreffs einer Erweiterung der Rechte der Realgymnasialabiturienten durch Preußen werde gestellt werden, zu widerstehen und einer generellen Zulassung derselben zu akademischen Studien die Zustimmung nicht zu geben.

Nach der Art, wie diese Erörterung aufgenommen wurde, darf wohl geschlossen werden, daß die große Majorität der Kammer auf seiten des Redners stand. Von liberaler Seite stimmte in allem wesentlichen der Abg. Dr. Hammerschmidt zu; kürzer auch Dr. Hauber. Widerspruch erfolgte durch Dr. Andreä, der für die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zu dem medizinischen Beruf eintrat, mit Hinweisung insbesondere auf die Möglichkeit, die griechische Litteratur durch Uebersetzungen kennen zu lernen, nicht glücklich in der Citation von Zeugen. Denn der Münchener Professor der Hygiene Buchner hat ja vorgeschlagen, den griechischen Unterricht vor dem lateinischen zu bevorzugen, und Mommsen hat sich vor kurzem sehr deutlich gegen die geäußert, welche glaubten, das Lateinische ohne das Griechische festhalten zu können. Danach ergriff auch der sozialdemokratische Abg. v. Vollmar das Wort zu Einwendungen. Er meinte, die Rede des Herrn Orterer sei eine der interessantesten gewesen, die er seit langer Zeit gehört. Zugleich aber habe er das Tragische der Stellung eines Mannes empfunden, der für Dinge eintrete, die zweifelsohne verloren seien. Der Eifer, den Dr. Orterer entfaltet habe, sei begreiflich bei Jemand, der ringsumher alles, was ihm teuer sei, zusammenbrechen sehe. Da die Vertreter der zuletzt genannten Partei auch das baldige Zusammenbrechen der staatlichen und kirchlichen Ordnungen voraussagen, so durfte O. ja wohl auf die von der gleichen Seite kommende Prophezeiung bezüglich des klassischen Unterrichts schweigen.

Die eingehende Besprechung der Angelegenheit durch den Herrn Kultusminister R. von Landmann aber brachte manche Aufklärung. Anknüpfend an die Thesen, welche laut Ankündigung in der Mai-Versammlung der Reformvereine beraten werden sollten und dann auch von derselben beschlossen worden sind, bemerkte der Minister, daß er es für ein nationales Unglück halten würde, wenn diese Bewegung ihr Ziel erreiche. Sodann wies er darauf hin, daß Reichssache nur die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zu medizinischen Studien, dagegen die zu juristischen reine Landessache sei und daß diese noch in gar keiner Weise amtliche Behandlung gefunden habe. Der Zulassung aber der Absolventen von Realgymnasien zum ärztlichen Beruf zeigte sich der Minister im allgemeinen geneigt, wie er dies auch bei den Landtagsverhandlungen der Jahre 1896 und 1898 über diese Frage gethan habe. Er hält einmal eine Erweiterung der Rechte der Realgymnasien deswegen für wünschenswert, um das Durchschnittsniveau von der Qualität der Schüler dieser Anstalten zu steigern, woran sich wohl auch eine Steigerung der Anforderungen an das Realgymnasium knüpfen würde. Er meint ferner, daß auch die Wünsche der Eltern von der Unterrichtsverwaltung nicht überhört werden dürften, die für ihre Söhne eine realgymnasiale Vorbildung vorziehen würden, aber durch die enger begrenzten Rechte des Realgymnasiums gehindert würden, diesem Wunsche zu entsprechen. Doch will der Minister sein Ohr auch nicht den entschiedenen Einwendungen gegen die realgymnasiale Vorbildung der Aerzte verschließen, die von medizinischen Autoritäten, von den bayerischen Aerztekammern und dem verstärkten Obermedizinalausschuß geäußert sind, und insbesondere giebt er zu, daß das Griechische größere Schwierigkeiten, als andere Sprachen, biete und ein besseres Mittel für geistige Schulung sei, daß gerade die schwächeren Schüler vor dem Griechischen kapitulieren müßten und daß man daher, wenn man nur höher veranlagte, energische, zähere Schüler zu den gelehrten Studien gelangen lassen wolle, an der Verpflichtung zum Griechischen festhalten müsse. — Dem Verlangen aber, daß auch Oberrealschul-

Digitized by Google

abiturienten zu solchen Studien zugelassen werden sollten, trat der Minister mit großer Entschiedenheit entgegen.

Nachrichten über die Verhandlungen der I. badischen Kammer vom 12. Mai und der II. vom 26.—28. April v. J. entnehmen wir der Nr. 5 vom vorigen Jahrgang der Südwestdeutschen Schulblätter.

„Die Einheitsschule, bezw. das sogen. Reformgymnasium fand in der zweiten Kammer einen Vertreter im Abg. Heimburger (Prof. an der Karlsruher Oberrealschule, Dem.), während Abgeordn. Fieser (Landgerichtspräsident in Freiburg, nationalliberal), dasselbe wie das Realgymnasium als „Zwitterschöpfungen" ganz verwarf, vielmehr eine reinliche Scheidung für zwei gleichwertige Bildungswege in den Oberrealschulen und den Gymnasien wünschte und dem humanen Gymnasium empfahl, eher zu seinen alten Traditionen zurückzukehren und alle Kräfte insbesondere auf ein intensives Studium der Sprachen zu vereinigen. Abg. Rohrhurst (Prof. am Gymnasium Heidelberg, nationalliberal), erblickt die Gefahr zu großer Anforderungen darin, daß man vom Gymnasium Vorbereitung für alle Bedürfnisse des praktischen Lebens verlangt und jedes Fach als Hauptfach zu lehren gesucht habe; der sprachliche Unterricht dürfe nicht noch mehr beschränkt werden; dagegen gab Redner zu erwägen, ob nicht die Mathematik zugunsten des Deutschen und vor allem der Naturwissenschaften etwas eingeschränkt werden könnte. In der Ersten Kammer dagegen wünschte Präsident des Oberlandesgerichts a. D. Exz. Geh. Rat Dr. Schneider eine Verstärkung der neueren Sprachen am Gymnasium auf Kosten des Unterrichts in den alten Sprachen. Die sach- und sachgemäße Entgegnung von Geh. Rat Oberschulrats-Direktor Arnsperger lautete: Der Betrieb der modernen Sprachen sei in dem Gymnasium, sofern man diesem seinen eigentlichen Charakter nicht nehmen wolle, Beschränkungen unterworfen, und das Hauptgewicht sei auf die alten Sprachen zu legen. Von anderer Seite werde auf eine weitere Ausdehnung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer hingedrängt. Wollte man diese beiden Punkte im Lehrplan des Gymnasiums berücksichtigen, so wäre entweder Ueberbürdung der Schüler die Folge, oder es würde auf allen Gebieten nur Halbes geleistet. Der Unterricht in den modernen Sprachen auf dem Gymnasium solle nur die Grundlage geben, auf der eine Weiterbildung möglich sei; die alten Sprachen noch weiter einzuschränken, sei unzulässig; in den jetzt schon bis zum äußersten ausgebildeten Lehrplan noch neue Gegenstände oder eine Erweiterung einzelner Fächer hineinzutragen, sei gefährlich. Die Unterrichtsverwaltung sei überzeugt, daß nur das Gymnasium in seiner heutigen Form eine Gewähr für gründliche Ausbildung in den alten Sprachen biete; zögernd habe sie die Zustimmung gegeben, auf dem Reformgymnasium erst einen spätern Beginn mit den klassischen Sprachen zu versuchen. Ein sicheres Ergebnis der Reformgymnasien liege noch nirgends vor, nicht in Frankfurt und noch weniger in Karlsruhe: beziehen sich doch die Bedenken der Behörde gerade in erster Linie auf die Oberklassen, in denen man eine Ueberlastung als wohl möglich befürchten könne; auch hätten die beiden genannten Anstalten doch ein besonders tüchtiges Schülermaterial und hervorragend gute Lehrer — Umstände, unter denen man den Versuch machen könne; das Gleiche würde unter andern Verhältnissen nicht angehen: als Maßstab müsse eine Durchschnittsbefähigung bei Lehrern wie Schülern angenommen werden (in Frankfurt gerade seien Klagen laut geworden über rücksichtslose Abschiebung von Schülern, die nicht mitkamen). Man könne daher mit seinem Urteile nur einen abwartenden Standpunkt einnehmen. — Die beiden Universitätsvertreter in der Ersten

Digitized by Google

Kammer, Geh. Hofrat Dr. Rümelin-Freiburg (Prof. des römischen Rechts) und Professor Dr. Schäfer-Heidelberg (Prof. der Geschichte) stimmten diesen Sätzen zu; Geh. Kommerzienrat Diffené-Mannheim aber riet dringend davon ab, allzuviel Erwartungen zu knüpfen an das, was auf den Mittelschulen, den Realmittelschulen nicht minder als den Gymnasien, in den modernen Sprachen zu erreichen sei; die Konversation könne nur im Auslande erlernt werden: dazu habe die Schule eine gute grammatikalische Grundlage zu legen."

„In der Zweiten Kammer bekämpfte auch Abg. Armbruster (Oberamtsrichter, Centrum) den Lehrplan des Reformgymnasiums; für alle Mittelschulen hatte er den besondern Wunsch, es möge Philosophie nicht außer Acht gelassen werden; eine gewisse Encyklopädie der Wissenschaften sei wünschenswert. Abg. Fendrich vermißte in den Schulen einen Kursus über Verfassung und Verwaltungsorganisation. Dagegen konnten Staatsminister Nokk und Abgeordneter Heimburger ebenso auf die Lehrpläne wie die Praxis verweisen. Gleichfalls gegen Abg. Fendrich verteidigte Geh. Rat Arnsperger die lateinischen und griechischen schriftlichen Uebungen, die in dem durch ministeriellen Erlaß vom 8. Dezember 1897 eingeschränkten Umfange durchaus notwendig seien, um eine ausreichende Ausbildung noch zu erreichen, die aber für die Gesamtnote in beiden Fächern nicht maßgebend sein sollen. — Den auf die Dauer unleidlichen Zustand, daß die seit Jahren eingeführte Schulorthographie in den meisten Zweigen der Staatsverwaltung nicht angewandt wird (zwar im „Schulverordnungsblatt", nicht aber im „Gesetzes- und Verordnungsblatt" und im „Staatsanzeiger"), geißelte Abg. Heimburger; nach Mitteilung von Geh. Rat Arnsperger ist aber beim Staatsministerium angeregt, diese Anomalie zu beseitigen. — Gewiß mit allgemeiner Zustimmung der Lehrerschaft bezeichnete es in der I. K. Geh. Hofrat Rümelin für zweckmäßig, daß in Geographie und Geschichte weniger thatsächliches (rein gedächtnismäßiges) Material verlangt werde, und daß in Auswahl des Unterrichtsstoffs und in Methode zwischen Unter- und Oberklassen geschieden werde."

Weiter mag erwähnt werden, daß am 5. Mai in der Ersten badischen Kammer, am 11. Juni in der zweiten folgende Petition des Vereins akademisch gebildeter Lehrer an den badischen Mittelschulen zur Beratung stand:

„Die akademisch gebildete Lehrerschaft sämtlicher Mittelschulen Badens erblickt in der Erteilung der gleichen Berechtigungen, wie sie den Oberrealschulen in Preußen und anderen Bundesstaaten bereits zugestanden sind, eine berechtigte Forderung dieser Schulgattung im Interesse der Jugend. Sie erlaubt sich daher die vertrauensvolle Bitte auszusprechen, daß diese hochwichtige Frage noch in dieser Session durch kräftige Mitwirkung beider hohen Kammern einer günstigen Lösung zugeführt werde."

Für diese Petition traten in der I. Kammer Geh. Hofrat Rümelin und Geh. Rat Engler (Prof. der Chemie an der Technischen Hochschule zu Karlsruhe), ferner der Minister der Justiz, des Kultus und Unterrichts Dr. Nokk ein. Die Vertreter der drei anderen Ministerien äußerten sich, wie schon früher, ablehnend und bewogen einige Mitglieder des Hauses, der empfehlenden Ueberweisung der Petition an die Staatsregierung nicht zuzustimmen. In der II. Kammer erfolgte dagegen die Empfehlung der Petition mit Einstimmigkeit (siehe Südwestdeutsche Schulblätter, Nr. 6 und 7, S. 211 und 213).

G. U.

Digitized by Google

Von der Jubelfeier der Fürsten- und Landesschule zu Grimma.

Von den drei Fürsten- und Landesschulen, die Georg Moritz von Sachsen gegründet hat, beging die Schulpforte am 21. Mai 1893, St. Afra am 3. Juli des gleichen Jahres die Feier ihres dreiundeinhalbhundertjährigen Bestehens. Ihnen folgte im ersten Jahr des neuen Säculums Grimma nach, dessen Fest gleichfalls in so erhebender, für die humanistischen Schulstudien bedeutungsvoller Weise verlief, daß eine Mitteilung darüber in unserer Zeitschrift nicht fehlen darf.

Unmittelbar nach den Festlichkeiten schilderte sie sehr lebendig Hermann Pilz im Leipziger Tageblatt vom 24., 25., 26. September. Etwas später erschien dann ein ausführlicher offizieller Bericht unter dem Titel: „Von dem 350jährigen Jubelfeste der Kgl. Sächs. Fürsten- und Landesschule zu Grimma am 23. und 24. September 1900", wo uns in dankenswertester Weise von Allem, was in diesen Tagen gegangen, bis auf die zum Teil sehr bemerkenswerten Trinksprüche und die erhebenden und erheiternden deutschen und lateinischen Tafellieder Mitteilung gemacht ist und die Schilderungen auch durch einige Bilder unterstützt sind. Zu gleicher Zeit erschien ferner ein über 100 Seiten starkes Heft, in dem sich Skizzen von dem Leben der Rektoren und Lehrer der Schule von 1849 bis 1900 und Notizen über ihre litterarische Thätigkeit finden. Die erste dieser Publikationen wird dem Prof. Dr. Paul Meyer, die zweite dem Prof. Dr. Pöschel verdankt.

Eingeleitet wurde das Jubiläum durch eine schöne Feier an den geschmückten Gräbern der alten Lehrer, die auf dem Friedhof der Anstalt ruhen. Durch Gesang der Schüler und die Ansprache des Prof. Dr. Schmid wurde der Pietät gegen die getreuen Magistri früherer Tage Ausdruck gegeben. Bei einer dann folgenden internen Feier im Schulhof stifteten die Frauen und Töchter der Lehrer mit poetischen Ansprachen Schleifen und Schärpen zur Schulfahne. Hieran schloß sich ein Festgottesdienst in der Klosterkirche, in welchem Prof. Lic. Clemen das „Lobe den Herrn, meine Seele" seiner Predigt zu Grunde legte, und ein Aktus in der Aula, bei dem zahlreiche Deputationen und Ehrengäste ihre Festgrüße darbrachten und manche Festgaben überreicht wurden. Im Namen der alten Grimmenser Fürstenschüler übergab Oberkonsistorialrat Lotichius von Dresden eine Stiftung von 7000 Mk., die den Namen Paul Gerhardts tragen soll.

Am Nachmittag aber fand eine Aufführung von Sophokles' Oedipus auf Kolonos in griechischer Sprache durch gegenwärtige Zöglinge der Anstalt statt. Die Turnhalle war zu diesem Zweck in ein griechisches Theater verwandelt. Die Mendelssohn'sche Komposition leitete ein und erklang auch bei den Chorliedern, hier allerdings mit einigen Veränderungen, die wohl dem antiken Rhythmus zu Liebe vorgenommen waren. Daß die Aufführung die Anwesenden tief innerlich ergriff, glauben wir ebenso bereitwillig, wie daß die jungen Darsteller mit voller Hingabe spielten. Unter den sophokleischen Dramen ist, wenn wir nicht irren, der König Oedipus, die Antigone, der Philoktet, der Aias, auch die Elektra durch Schülermund häufiger wiedererweckt, als das letzte und doch wohl weihevollste Werk der sophokleischen Muse. Der Grund liegt offenbar zum Teil in der Schwierigkeit der Titelrolle, die von ihrem Träger eine ebenso große physische wie seelische Anstrengung fordert. Ganz falsch aber wäre, zu meinen, daß man besser thäte, zu einer der anderen Tragödien des Meisters für Schulfeste deswegen zugreifen, weil sich im zweiten Oedipus zu wenig scenische Wirkungen fänden; die Verfluchung des Polyneikes, die Scene, in der der blinde Greis seiner beiden Töchter beraubt ist, und die, in welcher er, der bis dahin

Digitized by Google

bei jedem Schritt der Stütze bedurfte, durch innere Helligkeit die Kraft erhält, den Anderen mit voller Sicherheit zu der Stelle vorauszuschreiten, wo er zur Ruhe eingehen soll, gehören, gut dargestellt, zu den scenisch wirkungsvollsten der dramatischen Poesie. Wie die erste derselben sich bei der Schüleraufführung gestaltete, ist uns durch ein Lichtbild in dem Festbericht veranschaulicht.

Der zweite Festtag wurde durch eine Morgenandacht eingeleitet, die ein alter Grimmenser hielt. Dann hatten die Anstalt und die Festgäste die erhebende Freude, Seine Majestät den König Albert begrüßen zu dürfen, der, obgleich er soeben von gefährlicher Erkrankung genesen und durch schwere Trauer bedrückt war, doch sich nicht versagen wollte, an dem Jubelfest der von ihm hochgeschätzten Anstalt teilzunehmen, und der Festlichkeit dadurch die schönste Weihe gab. In der Antwort auf die Bewillkommnung des Rektors wies der König auf die Worte zurück, die er 1891 bei der Feier der Einweihung des neuen Anstaltsgebäudes gesprochen, und versicherte, daß seine Gefühle sich seitdem nicht verändert hätten. Es waren die Worte: „Ich sehe in der Fürsorge für die Fürstenschulen ein heiliges Vermächtnis meines Hauses und hoffe, daß es auch meine Nachkommen so halten werden", und: „Gott erhalte uns die humanistische Bildung. Ich werde für sie kämpfen bis an mein Ende".

Bei dem in Anwesenheit des Königs abgehaltenen Festakt ergriff zuerst Seine Excellenz der Minister des Kultus und öffentlichen Unterrichts Dr. von Seydewitz das Wort. Aus seiner Rede heben wir folgende Stellen aus:

Auch in dieser Schule hat sich im Laufe der Jahrhunderte manches geändert. So hat der Lehrstoff hier und da gewechselt, so sind die Methoden des Unterrichts und die Formen der Disziplin andere geworden, so ist der Schule erst im letzten Jahrzehnte ein neues, zweckmäßig eingerichtetes, reich und geschmackvoll ausgestattetes Heim geschaffen worden. Unverändert aber ist in allem Wechsel geblieben, daß hier die Erziehung auf dem Internat ruht und daß der Unterricht die Pflege des klassischen Altertums bevorzugt.

Redner ging sodann auf die Angriffe ein, denen, wie alle aus alter Zeit herübergenommenen Institutionen, so auch jetzt die Einrichtung des Internates ausgesetzt gewesen. Er hob dem gegenüber hervor, wie durch die hier vom Staat ausgeübte finanzielle Fürsorge vielen jungen Leuten überhaupt erst die Möglichkeit gegeben werde, sich für den Universitätsbesuch vorzubereiten; ferner daß die strenge Lebensordnung in dem Internat, die Arbeit und Erholung weise wechseln lasse, zur Erhaltung und Kräftigung der Gesundheit wesentlich beitrage. Hierauf fuhr er fort:

Der reichste Segen des Internats liegt aber in der innigen Lebensgemeinschaft, die hier gepflegt, und in der Abgeschlossenheit von der Außenwelt, an der hier festgehalten wird. Das Zusammenleben zahlreicher Altersgenossen, die mit ihrer ganz verschiedenen Veranlagung sich einander geben, wie sie sind, Freud und Leid mit einander teilen und unter den Augen treuer Lehrer mit frischer Kraft und jugendlicher Begeisterung gemeinsam arbeiten, muß auf die Entwickelung von Geist und Gemüt wohlthätig einwirken. Und dazu kommt, daß der junge Mann vor den Zerstreuungen und Gefahren der großen Welt sorgfältig behütet, daß ihm vor dem Eintritt in den Kampf des Lebens eine Zeit zu ruhiger innerlicher Arbeit und zu stiller Sammlung gegeben wird.

Ueber die Pflege der klassischen Schulstudien aber bemerkte er:

Auch unsere sächsischen Fürstenschulen haben sich dem nivellierenden Zug der Zeit nicht völlig entziehen können. Ihr Lehrplan unterscheidet sich nicht mehr von dem der anderen Gymnasien. Und doch werden wir sagen dürfen, daß hier die alten Sprachen mehr noch als anderswo ein gesichertes Heim behalten haben, hier mit besonders pietätvoller Liebe gepflegt werden.

Digitized by Google

Wir freuen uns, daß auch insoweit ein konservativer Hauch durch die Geschichte dieser ehrwürdigen Schule weht. Wir freuen uns auch, daß hier der Beweis erbracht wird, daß das klassische Altertum, richtig gelehrt und richtig gelernt, noch immer eine gute, fruchtbringende Vorschule für das Leben, auch für das vielgestaltige, allerwärts mächtig und ungestüm vorwärts dringende Leben der Gegenwart sein kann.

Es würde zu weit führen, wollte ich mich hier über die nach unserer Auffassung richtige Lehr- und Lernmethode eingehender äußern, aber eins möchte ich doch bemerken. Früher hatte man wohl den Wert der grammatikalischen und syntaktischen Ausbildung überschätzt, sich mehr und mehr daran gewöhnt, in den römischen und griechischen Werken in erster Linie Beweisstellen für die vorgetragenen Regeln und Ausnahmen zu finden. In der Gegenwart hat man erfreulicherweise von jenem öden Formalismus sich abgewendet und der Verwertung von Stoff und Inhalt der unvergleichlich schönen Schöpfungen der Alten sich mehr zugewendet. Vielleicht wird jetzt eher die Warnung vor einer zu weitgehenden Unterschätzung gründlicher grammatikalischer Durchbildung am Platze sein. Denn die alten Sprachen dürfen nicht in oberflächlicher Tändelei, sie müssen, entsprechend dem Charakter jeder Schularbeit, in ernster Thätigkeit und mit voller, echt deutscher Gründlichkeit betrieben werden. Nur so wird unsre Jugend durch das tiefere Eindringen in die Antike zur Entwickelung geistiger und moralischer Kraft, zu einsichtsvollem Gehorsam und zu ernster Auffassung und Bethätigung des Pflichtgefühls herangezogen werden. Zur Lösung dieser hohen Aufgabe ist aber Stetigkeit, viel Zeit, große innerliche Sammlung notwendig, und das alles vermögen die mit Internat verbundenen Schulen in reicherem und vollkommnerem Maße zu bieten, als andere, denen diese Einrichtungen fehlen.

Sodann gedachte der Minister der ungezählten Schar von Männern, die hier ihre Jugendausbildung erfahren und sich dann auf den verschiedensten Gebieten des öffentlichen Lebens wie der Wissenschaft hervorgethan hätten, und wies auf die treue Anhänglichkeit der alten Grimmenser an die alma mater hin, wie sie sich jetzt wieder in der großen Zahl der zur Jubelfeier herbeigeeilten zeige. Endlich gab Herr von Seydewitz der lebhaften Dankbarkeit Ausdruck, die Alle für den hochherzigen mächtigen Schirmherrn der Fürstenschule und der humanistischen Schulbildung beseele, den König des Sachsenlandes.

Die darauf folgende Rede des Rektors der Schule, Prof. Dr. Gilbert enthielt unter Anderem eine interessante Charakteristik der von der Anstalt geltenden Lebens- und Arbeitsordnung. Er wies die Vorstellung zurück, daß die Alumnen sich nur am Gängelband der Lehrer bewegten. Neben der notwendigen Festhaltung der allgemeinen Tagesordnung liege viel freie Bewegung und reiche Gelegenheit zur Entwicklung der Selbständigkeit. Auch die Regelung des Verhältnisses zwischen den älteren und jüngeren Schülern stehe dem keineswegs entgegen. Eine große Reihe von Einzelheiten im Leben der Schüler, auch in ihren Erholungen, gestalte sich aus der Initiative der Schülerschaft. Die Selbständigkeit des Arbeitens werde besonders in dem Privatstudium gewonnen, einer der wichtigsten Eigentümlichkeiten der Fürstenschulen. Schließlich legte der Redner dar, inwiefern diese Schulen mit Recht Pflanzstätten des Idealismus genannt werden dürfen.

Eine lateinische Ode vom Primus scholae, ein deutsches Gedicht von einem Oberprimmaner verfaßt und vorgetragen, sodann ein Choral und ein von Prof. Lic. Dr. Clemen gesprochenes Gebet schlossen diesen Teil der Feier.

Aus den zahlreichen Trinksprüchen beim gemeinsamen Mahl möchten wir zunächst den des Ministerialdirektors Geh. Rat Dr. Wäntig hervorheben, der eine Anzahl von Einwendungen zurückwies, die in neuerer Zeit gegen den altklassischen Unterricht auf den Gymnasien erhoben worden sind. Es wurde darin auch das bisherige sogen. Monopol des Gymnasiums berührt und ausgesprochen, der Verlust dieses privilegium odiosum würde den humanistischen Anstalten den großen Vorteil bringen, daß dann allein die Schätzung des gymnasialen Unter-

Digitized by Google

richtsgangs diesem die Schüler zuführte. Gegenüber der lediglich historischen Auffassung der altklassischen Litteratur trat Redner für diejenige Behandlung wenigstens in den Schulen ein, welche diesen Werken zugleich die Bedeutung von Schöpfungen ewiger Schöne und Wirkungskraft zuschreibt.

Der Rektor von St. Afra, Oberschulrat Peter, mahnte bei dem Dank, den in reichem Maße die Vertreter der gymnasialen Sache der einsichtsvollen Fürsorge des sächsischen Kultusministeriums schuldeten, zugleich, daß man die Anstrengungen der sogen. Reformpartei nicht zu gering taxieren möge und wies auf die Braunschweiger Beschlußfassung hin. Es sei jetzt die Pflicht aller Gleichdenkenden, zusammenstehen. Rektor Dr. Muff von Schulpforte faßte die erhebenden Eindrücke zusammen, die er während dieser Tage in Grimma empfangen:

Da ist ein König, ein herrlicher Mann, ein berühmter Kriegsheld und ein vielgeliebter Friedensfürst, ein Landesvater und ein Mann, der von der hohen Bedeutung der idealen humanistischen Studien in einem Grade überzeugt ist, daß er es sich trotz Krankheit und Trauer nicht hat nehmen lassen, der Jubelfeier eines humanistischen Gymnasiums, einer der ehrwürdigen, von seinem großherzigen Ahnen gegründeten Fürstenschulen persönlich beizuwohnen. Da ist ein Kultusminister, und da sind Räte des Ministeriums, die treten vor Gott und der Welt hin gegen eine Feindschaft, die sich erhoben hat, und bekennen sich frank und frei zur ewig bildenden Kraft des klassischen Unterrichts. Da liefert die Schule durch eine vorzügliche Aufführung des Sophokleischen Oedipus auf Kolonos in griechischer Sprache den thatsächlichen Beweis, daß man auch heute noch in die Alten sich einleben, auch heute noch ihren Werken tiefgreifende, heilsam erschütternde Wirkungen abgewinnen kann; da zeigen sich Stadt und Schule, Eltern und Lehrer, junge und alte Alumnen, die verschiedenen Schulen innerhalb des Ortes und innerhalb des Landes so eng verbunden und geeint durch wechselseitige Hochachtung und Liebe, daß ein besseres Einvernehmen, ein gedeihlicheres Zusammenwirken kaum zu denken ist.

Sehr erfreulich dünkt uns auch, daß von Realgymnasien und lateinlosen Realschulen Sachsens eine ganze Reihe von Beglückwünschungen durch Vertreter bei der Feier ausgesprochen oder durch Telegramm oder Brief übersandt wurde. Der Festgruß, der am weitesten her war, kam vom „Schlosse Nebukadnezars am Ufer des Euphrat“ aus Babylon, Post Bagdad, von W. Andrä, Grimmenser 1889—93, Assistenten bei der deutschen Ausgrabungsexpedition.

G. U.

Von Oskar Jägers siebzigjährigem Geburtstag.

Wir wissen, daß es zu den Wünschen des gefeierten septuagenarius gehört, es möchte der Feier möglichst wenig Erwähnung geschehen. Aber einige Mitteilungen können wir doch nicht unterdrücken.

Die alten Schüler Jägers haben sich als Gesamtheit diesmal nicht beteiligt, weil sie bei seiner bevorstehenden Uebersiedelung nach Bonn eine größere Veranstaltung treffen wollen. Die Familie im weiteren Sinne aber — sein gegenwärtiges Kollegium und seine jetzige Schülerschar — haben natürlich mitgefeiert. Die Lehrerschaft des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums vereinigte sich mit ihrem Oberhaupt am Abend des 27. Oktobers. (Die anderen Kölner Direktoren hatten schon am Vorabend des Festtages ihre Glückwünsche dargebracht.) Am Geburtstagsabend sang der Schülerchor einige Lieder im Garten und ein Oberprimaner hielt eine Ansprache. Am Vormittag erschien eine Reihe von Deputationen, und zahllose Telegramme und Briefe liefen ein, von Einzelnen und ganzen Kollegien, auch von entlegenen Provinzen Preußens und von Rom, wo gerade der archäologische Kursus für Gymnasiallehrer stattfand. Geheimrat Matthias widmete dem Geburtstagskinde sein neuestes Buch „Aus Schule, Unterricht und Erziehung“, eine um so willkommnere Gabe, als sie

Digitized by Google

gleichzeitig dem alten Danziger Freunde Kruse gewidmet ist. Im Namen des Gymnasialvereins hatte Geheimrat Schrader folgende Adresse verfaßt:

Zum 26. Oktober 1900.

Oskar Jäger,

dem zuverlässigen Freunde, dem treuen Sohne seines Vaterlandes, dem hochverdienten Schulmanne spricht zur Vollendung seines siebenzigsten Lebensjahres der unterzeichnete Verein seine herzlichsten Wünsche und seine dankerfüllte Liebe und Anerkennung aus. In einer Zeit unklarer Gährung hat Er allezeit Klarheit gesucht, Wahrhaftigkeit bewiesen und hohe Ziele gegen unruhige Begehrlichkeit mannhaft und offenen Sinnes festgehalten. Er ist hiermit den oft bedrängten Anhängern idealer Bildung ein Schild und ein Trost gewesen und wird auch ferner aus dem Schatze seines Wissens und seiner Erfahrung unsere Jugend mit dem bewährten Mittel klassischer und geschichtlicher Anschauungen zu erziehen und zu reinem, einheitlichem, kraftvollem Geistesleben zu leiten wissen. Gott wolle Ihm die Gnade schenken, daß Er die Frucht seiner Arbeit noch schaue und seine Tage ohne Sorge um das Wohl des deutschen Geistes beschließe! Uns aber und unserm Volke gebe Gott, unsern Freund in dem Ringen um den Schutz und die Kräftigung dieses Geistes noch lange Jahre in unserer Gemeinschaft zu sehen!

Der Vorstand
des deutschen Gymnasialvereins.

Wilhelm Schrader	Josef Loos
Albert von Bamberg	Hermann Friedrich Müller
Fritz Burckhardt-Brenner	Ludwig Rodnagel
Wilhelm Ritter von Hartel	Johann Wilhelm Simons
Theodor Hartwig	Gustav Uhlig
Alfred Hilgard	Wilhelm Waldeyer
Karl Hirzel	Gustav Wendt
Hermann Kropatscheck	Hans Wirz
Otto Kübler	Martin Wohlrab
Max Lechner	Eduard Zeller.

Bei der Nachfeier durch das Kollegium wurde ein von Prof. B. Hübner verfaßtes Lied gesungen, von dem wir die ersten Strophen mitteilen wollen:

Man singt im Schwabenlande
Von kühner Heldenart,
Die einst im Stahlgewande
Bezwang der Rauschebart.
Man singt von Schwabenstreichen,
Von starker Schwabenfaust,
Von Fürsten ohnegleichen,
Die stolz im Land gehaust;
Und gilt's von Geisteshelden
Aus deutschem Land zu melden,
Wie leuchten dann die Namen,
Die uns aus Schwaben kamen!

So laßt auch heut uns singen
Von einem echten Mann,
Den uns zu hohen Dingen
Das Schwabenland gewann!
Er steht in unsrer Mitte,
Ein Schwabe, rein und echt,
Und wahrt die Schwabensitte,
Wahrt sich sein Schwabenrecht;
Bescheiden, ohne Prunken,
Und doch voll Geistesfunken,
Getreu der Art der Ahnen
Geht schlicht er seine Bahnen.

G. U.

Digitized by Google

Nachtrag zur Liste der Unterschriften für die Braunschweiger Erklärung und zum Vorwort.

Zustimmungserklärungen zu den Resolutionen der Braunschweiger Versammlung unseres Vereins, die vom 15. Januar bis zum Anfang des Februar an den Unterzeichneten gelangten, liefern den unten folgenden Nachtrag zur Unterschriftenliste. Die Ergänzung des Vorworts ist hauptsächlich durch Korrespondenzen mit einzelnen Vereinsmitgliedern veranlaßt.

Zwei Punkte fordern erneute Besprechung: die Tendenz der Braunschweiger Erklärung und die Stellung von Unterschriebenen und Solchen, die nicht unterschreiben mochten, zu der Frage der Gleichberechtigung von Abiturienten der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen.

Die Braunschweiger Versammlung erklärte sich gegen die Verallgemeinerung des Lehrplans des sogenannten Reformgymnasiums. Das ist mehrfach verkehrterweise gedeutet worden: für die Beseitigung aller Reformgymnasien.

Auch die entschiedenen Gegner der Umgestaltung des deutschen Gymnasialwesens nach dem Muster des Goethegymnasiums haben, glaube ich, dies Ziel nicht ins Auge gefaßt. Da der Unterzeichnete als heftigster Feind der genannten Schulgattung bezeichnet worden ist, so erlaubt er sich zu bemerken, daß er S. XXI seiner Schrift über „die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau" gesagt hat, ein Versuch, wie der von Reinhardt unternommene, sei insofern sogar zu bewillkommnen, als jedes pädagogische Experiment unsere Erfahrung zu erweitern geeignet sei; und wenn ein Mann, wie Reinhardt, den Versuch leite und dem Leiter so tüchtige Kräfte zur Seite stünden, wie dies in Frankfurt der Fall, könnten Eltern ihre Kinder der Versuchsanstalt mit der Beruhigung übergeben, daß, falls man auch nicht gerade das beabsichtigte Ziel erreiche, doch nicht etwa ein wirklich unglückliches pädagogisches Ergebnis herauskommen werde. Jedoch ganz anders stelle sich die Sache, wenn man verlange, daß eine solche Unterrichtsgestaltung allgemein eingeführt werde. Da erwachse Jedem, dem sich die Organisation auf Grund von Erwägung oder Erfahrung als zweckwidrig ergeben habe, die dringende Pflicht, seine Beweismittel unablässig geltend zu machen. Später habe ich hinzugefügt, daß es um der zu gewinnenden Erfahrung willen natürlich besser sei, wenn nicht blos an der einen Frankfurter Anstalt der Versuch gemacht werde. Und ich möchte meinen, daß dies die Anschauung aller oder fast aller ist, die in Braunschweig versammelt waren.

Zugleich aber, glaube ich, war bei allen Anwesenden die Ueberzeugung verbreitet, daß sich das Reformgymnasium nicht etwa dann als eine ebenso gute Vorbildungsanstalt für die Ergreifung von Fakultätsstudien herausstellen werde, wenn es in nächster Zeit an einer oder mehreren derartigen Anstalten den Abiturienten gelinge, ihr Examen zufriedenstellend zu bestehen, und daß ebenso wenig oder noch weniger durch solche Abiturientenleistungen für all das Gute Gewähr geleistet werden würde, was sonst von der Einführung des lateinlosen Unterbaus erwartet wird und zu seiner Empfehlung wiederholt angeführt worden ist: Verminderung des Zudranges zu den gelehrten Berufsarten, Schutz vor Ueberbürdung der Schüler, wesentliche Erleichterung der Berufswahl, Wahrung des altklassischen Unterrichts, Hebung auch anderer Lehrfächer. Ob diese schönen Dinge samt gediegener Vorbereitung zu allen Universitätsstudien bei der verlangten Gestaltung des höheren Schulunterrichts erzielt werden können oder nicht, das ergiebt sich mit Sicherheit nur aus langjährigen

Digitized by Google

Erfahrungen. Wenn wir uns über Zweckmäßigkeit oder Zweckwidrigkeit des gepriesenen lateinischen Unterbaus schon jetzt ein Urteil bilden wollen, sind wir deswegen geradezu gezwungen, unseren Blick auf andere Länder zu richten, in denen analoge Unterrichtsgestaltungen seit längerer Zeit gelten. Bei solcher Ausschau aber erscheinen alle jene Hoffnungen und besonders die Vorstellung, daß der lateinische und griechische Unterricht durch sein Hinaufrücken besser gewahrt werde, als eine der Wirklichkeit geradezu entgegengesetzte Illusion. Deutschland wäre das erste Land der Welt, in dem dieses Hinaufschieben des klassischen Unterrichts den genannten und nicht den umgekehrten Erfolg hätte.

Aus solchen Erwägungen floß die Resolution der Braunschweiger Versammlung gegen die Verallgemeinerung des Reformlehrplans, während natürlich die große linke (antihumanistische) Partei in dem Kreise der Reformer durch die Lehre, die wir aus anderen Ländern bezüglich der Wirkung späteren Beginns des klassischen Unterrichts auf diesen selbst empfangen, keineswegs auf dem betretenen Wege zurückgehalten, sondern noch mehr vorwärts gedrängt wird. Ist doch auch öfter schon von dieser Seite die Verdrängung des Lateinischen aus den unteren, des Griechischen aus den mittleren Klassen nur als ein vorläufiges Ziel bezeichnet. Den zur kleinen rechten Partei der Reformfreunde Gehörigen aber (ich meine die aufrichtig humanistisch Gesinnten, wie Reinhardt und Ziehen, denen bei der Reformeinrichtung geradezu ein Hauptgesichtspunkt die Wahrung und Stärkung des lateinischen und griechischen Unterrichts ist) wird Niemand verdenken, wenn sie weiter das Unterrichtsverfahren, welches bei Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen eingeschlagen werden muß, so vollkommen, als dies möglich, ausbilden. Widerspruch wird nur erfolgen, wenn sie den Anspruch erheben, daß ihr Lehrgang und ihre Methode die allgemeingültige werden sollen, ein Verlangen, dessen Erfüllung schnell zu Konsequenzen führen würde, die auch durchaus nicht nach ihrem Sinn wären. Denn wenn auch das weitere Hinausschieben des Lateinischen und Griechischen nach allgemeiner Einführung des Frankfurter Lehrplans noch nicht sogleich eintreten sollte, so würden doch die hohen wöchentlichen Stundenzahlen, die in den oberen Klassen die klassischen Sprachen nach jenem Plan haben, bald Reduktionen im Interesse anderer Lehrfächer erfahren. Nur wenn die bisherige Organisation des gymnasialen Lehrplans die regelmäßige bleibt und in der weit überwiegenden Menge der Gymnasien infolge früheren Beginns der klassischen Sprachen die für diese ausgesetzte Gesamtstundenzahl eine höhere als in den Reformgymnasien ist, werden sich die in den letzteren jetzt geltenden Stundenzahlen trotz den bereits mehrfach dagegen lautgewordenen Einwendungen halten.

Gegenüber der vermeintlichen Tendenz der ersten Resolution ist es aber wohl am Platz, hier noch derjenigen wirklichen Tendenz der Versammlung zu gedenken, die am stärksten hervorgetreten ist.

Die erste und die zweite Resolution schließen mit der Betonung des hohen Wertes, welchen der dem Gymnasium eigentümliche Lehrgegenstand besitzt. Derselbe Punkt wurde ebenso in den mündlichen Ausführungen auf der Braunschweiger Versammlung und in der den Unterschriftlisten beigegebenen Erörterung hervorgehoben. Auch die von Geheimrat von Bamberg vorgeschlagene Erklärung betonte, man müsse im nationalen Interesse wünschen, daß dem griechischen Unterricht ein ausgiebiger Einfluß auf die ethische, ästhetische und wissenschaftliche Bildung der künftigen Diener des Staates und der Kirche erhalten bleibe und, wo es Not thue, wiedergewonnen werde. In der That, es ist die griechische Frage, auf die sich die Reformfrage zuspitzt, wie das schon aus der Heidelberger Erklärung und aus mehreren von denen ersichtlich ist, die 1890 von deutschen Universitäten abgegeben wurden, und die Hauptkraft bei

Digitized by Google

Verteidigung des deutschen Gymnasiums wird auf Erhaltung des ausgiebigen und obligatorischen griechischen Unterrichts zu verwenden sein. Ein Mittel in diesem Kampf und das wichtigste wird aber dies sein, daß durch die Praxis und durch Mitteilungen aus ihr für jeden Andersdenkenden, der der Belehrung nicht unzugänglich ist, klar gemacht werde, wie mit der Zeit, die dem griechischen Unterricht an den deutschen Gymnasien ausgesetzt ist, ein die Mühe wahrhaft lohnendes Ziel erreicht werden kann und in unzähligen Fällen erreicht wird und daß allgemein gehaltene Klagen über Unfruchtbarkeit des Lehrfaches, wie sie noch manchmal gehört werden, falls überhaupt auf Thatsächlichem, so auf Einzelerfahrungen von verkehrtem Unterrichtsbetrieb beruhen, die besonders, wenn auch nicht ausschließlich, in früherer Zeit gemacht werden konnten: denn auch das Griechische hat im Allgemeinen an den deutschen Gymnasien während der letzten Jahrzehnte eminente Fortschritte in der Lehrmethode gemacht.

Neben dem Hocherfreulichen, was aus der Liste der Unterzeichneten erhellt, schien es uns Pflicht, auch auf Lücken in ihr hinzuweisen und die nach unserer Ueberzeugung richtige Begründung für dieselben zu geben, damit sie nicht in unrichtiger Weise gedeutet würden. Oder war es nicht sehr wohl denkbar, daß gesagt wurde: „Wenn nur 3575 Gymnasiallehrer und nur 381 Universitätsprofessoren unterzeichnet haben, so will also die weit überwiegende Mehrheit der letzteren und ein sehr erheblicher Teil der ersteren eine Reform mit allgemeiner Einführung des lateinlosen Unterbaus"?

Unter den von mir namhaft gemachten Gründen für die aufgezeigten Lücken fehlt einer, den ich nicht vermuten konnte. Ich erhielt nachträglich von mehreren Gymnasialdirektoren die Mitteilung, ihnen sei eine Aufforderung zur Unterzeichnung garnicht zugegangen. Könnte sie nicht auch übersehen sein? womit bei der Menge von gedruckten Rundschreiben, Anzeigen, Ansprüchen, mit denen die Anstaltsdirektionen fast täglich bedacht sind, Niemandem ein Vorwurf gemacht werden soll.

Speziell bezüglich der bayerischen Kollegen aber war von mir als Grund der Nichtbeteiligung vieler die Abneigung gegen die II. Resolution bezeichnet, welche erklärt, daß vom Standpunkt des Gymnasialvereins kein Einwand zu erheben sei gegen die Erteilung der gleichen Pflichten und Rechte an die Oberrealschulen und Realgymnasien. Wie ist darüber zu urteilen? Wir meinen, man kann mit Jäger der Ansicht sein, daß sich die Oberrealschule und auch das Realgymnasium nach seiner gegenwärtigen Organisation in Preußen als Vorbereitungsanstalten für akademische Studien nicht eignen, und kann trotzdem glauben, daß vom Standpunkt des Gymnasiums kein Einwand gegen die Einführung jener Gleichstellung erhoben werden solle, in der Ueberzeugung, daß das sogenannte Monopol dem Gymnasium manchen Schaden gebracht hat, und in der Meinung, daß Einwände gegen die Gleichberechtigung eventuell von den Universitäten zu erheben seien: es ist die Anschauung, welcher die Braunschweiger Versammlung mit wenigen Ausnahmen beistimmte. Man sollte es aber m. E. auch keinem Vertreter des Gymnasiums verübeln, wenn er sich nicht entschließen kann, der in Rede stehenden Resolution beizustimmen, weil er böse Folgen für die akademischen Studien von der Zulassung der Abiturienten aller neunjährigen Schulen zu ihnen befürchtet und sich etwa auch eine Schädigung der humanistischen Schulstudien als mögliche Wirkung der Maßregel vorstellt. Solche Besorgnisse hat eingehend in der Sitzung der zweiten bayerischen Kammer vom 24. April v. J. der erste Präsident des Hauses, Gymnasialrektor Dr. Orterer, in einer Rede dargelegt, aus der

Digitized by Google

wir in unserem Bericht über die Verhandlungen der bayerischen Abgeordneten einen Auszug gegeben haben.

Uebrigens sind in dem folgenden Nachtrag 13 bayerische Gymnasien, die in der ausgegebenen Liste noch nicht zu finden sind, vertreten, aber meist in der Weise, daß auf Verlangen der Unterzeichner die Beschränkung ihrer Zustimmung auf die I. Resolution zum Ausdruck gebracht ist.

Daß es wegen der zweiten Resolution auch zumteil recht schwer hielt, Württembergische Gymnasiallehrer zur Unterzeichnung der Braunschweiger Erklärung zu bewegen, hat Rektor Dr. Karl Hirzel in seinem Bericht über die Ulmer Schulmännerversammlung vom 9. Juni v. J. mitgeteilt: auch bei ihm selbst hätten starke Bedenken gewaltet und seien nur im Hinblick auf den Zusatz „vom Standpunkt des Gymnasialvereins" überwunden worden. So können wir uns denn nicht wundern, daß vom Karlsgymnasium in Stuttgart nur zwei Unterschriften einliefen, und von dem zweiten großen Gymnasium der Hauptstadt (mit mehr als 40 Lehrern) keine. Als Motiv der Ungeneigtheit aber dürfen wir jedenfalls auch hier die Befürchtungen ansehen, daß die bisherige Höhe der akademischen Studien bei der Gleichstellung der Abiturienten aller neunjährigen höheren Schulen nicht aufrecht zu erhalten wäre und daß auch die altklassischen Schulstudien infolge der Neuerung Schaden leiden könnten. Zugleich hat man zu bedenken, daß die Lehrpläne der Gymnasien in Bayern und in Württemberg eine Eigenschaft nicht besitzen, die von den Verfechtern der altklassischen Schulstudien als Fehler an der neueren Gestaltung der preußischen Gymnasien beklagt wird.

Nachdem einmal im Anfang des verflossenen Jahrhunderts für kurze Zeit die bayerischen Gymnasien einen stark realistischen und encyklopädischen Lehrplan besessen hatten, haben sie ihren humanistischen Charakter stets festgehalten und haben den modernen Fremdsprachen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, wenn auch allmählich etwas mehr Zeit, doch immer noch weniger, als die anderen größeren Staaten Deutschlands zugestanden, wie sie denn dem Französischen auch nach der letzten Lehrplanänderung in den verschiedenen Klassen in summa wöchentlich nur 10 Stunden widmen (8 weniger als in Sachsen und Württemberg, 9 weniger als bis jetzt in Preußen, 10 weniger als in Baden) und den Fächern des Rechnens, der Mathematik und Physik zusammen nur 33 Stunden wöchentlich (wogegen Sachsen, Württemberg, Baden dafür 41, Hessen 43, Preußen 44 haben). Infolgedessen ist das Verhältnis der den klassischen Sprachen gewidmeten Zeit zu der den anderen Unterrichtsgegenständen zugewiesenen an den bayerischen Gymnasien auch nach dem Lehrplan vom Juli 1891, nach welchem das Lateinische einige Stunden verlor, doch der Art, daß die Anstrengung der Schüler in zweckentsprechendem Grade auf das Unterrichtsgebiet konzentriert wird, auf dem sie ihre Kräfte im Gymnasium vornehmlich üben und zu einem höheren Grad des Könnens fortschreiten sollen.

Und auch in den Württemberger Gymnasien ist dem altklassischen Unterricht das zeitliche Uebergewicht in diesem Maße gegeben. Obgleich nämlich die sog. realen oder modernen Lehrfächer einen breiteren Raum in den württembergischen als in den bayerischen Anstalten einnehmen, so ist andrerseits in jenen auch dem Lateinischen und Griechischen eine größere Stundenzahl eingeräumt, indem man eine erheblich stärkere Gesamtstundenzahl zuläßt. (Die bayerischen Gymnasien haben in den neun Klassen zusammen wöchentlich 228, die württembergischen in den entsprechenden Kursen 263 St.) Der Hauptgrund also, der Viele in Preußen gegenwärtig bestimmt, die Gleichberechtigung der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen anzustreben, die Meinung, daß es dann möglich sein werde, dem klassischen Unterricht an den Gymnasien wieder die für seine intensive Wirkung notwendige Präponderanz zu geben, — dieser

Digitized by Google

Grund ist gegenüber den Gymnasien Württembergs wie Bayerns nicht gut geltend zu machen.

Von einer Anzahl Gymnasien verschiedener deutscher Staaten an kleineren Orten, in denen neben der humanistischen Anstalt nicht wohl noch ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule errichtet werden könnte, sind uns Zustimmungsäußerungen sicher deswegen nicht zugekommen, weil es bei Einführung der Gleichberechtigung des lateingriechischen, des lateinischen und des lateinlosen neunjährigen Studiengangs nicht ausbleiben könnte, daß an der einen Anstalt auch für die Schüler gesorgt werden müßte, deren Eltern den realgymnasialen oder den Oberrealschul-Weg für ihre Söhne vorziehen würden, daß also das Gymnasium sich in eine Anstalt mit fakultativem Griechisch oder gar fakultativem Griechisch und Latein verwandeln müßte.

Am öftesten habe ich in Gesprächen und in Korrespondenzen von Universitätslehrern ablehnende Urteile über die Braunschweiger Erklärung mit Rücksicht auf die zweite Resolution vernommen. Die Meinung, daß die Vorbildung der Studierenden (etwa mit einzelnen Ausnahmen, die der akademische Lehrer dann nicht zu berücksichtigen brauche) eine einheitliche sein sollte und daß die durch die Gymnasien gegebene trotz einzelner Ausstellungen, die man etwa zu machen hat, die für alle akademischen Studien zweckmäßigste, daß jedenfalls ganz ungeeignet für diesen Zweck die Oberrealschulbildung sei, — diese Meinung ist nach meinen Erfahrungen doch die herrschende. Der Hinweis auf ergänzende Studien an der Universität und ein Ergänzungsexamen wirkt keineswegs beruhigend, wie ja denn auch ein noch ungelöstes Problem ist, auf welche Weise diese Ergänzungsarbeit wirklich nutzbringend eingerichtet werden könnte, ohne Jahre in Anspruch zu nehmen. Insbesondere fragt man sich, wie es möglich sein wird, diese Studien zu gleicher Zeit mit den fachlichen zu treiben, für deren erfolgreiche Betreibung jene doch Voraussetzung sind. Der Aufsatz von Cauer in den preußischen Jahrbüchern im II. Heft des vor. August, wo er nicht nur die für Studierende und Professoren entstehenden Schwierigkeiten als wohl zu überwindende darstellt, sondern auch die Vorteile aufzählt, die sich aus der gewünschten Aenderung ergeben würden, hat, so weit ich sehen kann, doch nicht überzeugt. Besonders wird der Vorteil nicht anerkannt, der darin liegen soll, daß der Dozent durch einen Teil seiner Zuhörerschaft genötigt wird, von den gewohnten Voraussetzungen bei der Darstellung seiner Wissenschaft abzusehen. Denn diese Voraussetzungen beständen — sagt man — z. B. bei den Hörern eines Collegs über römisches Recht nicht blos in Vorstellungen, die dem nicht humanistisch Vorgebildeten gänzlich unbekannt seien, sondern vor Allen in einem gewissen Maß von fremdsprachlichem Wissen: wenn dieses nicht mehr vorausgesetzt werden dürfe, müsse sich der akademische Vortrag auf das Niveau einer populären Darstellung herablassen, die ja sehr nützlich sein, aber doch nicht an Stelle der eindringenden wissenschaftlichen Behandlung treten könne. So geschah es, daß mehrere Dozenten nur zur ersten Resolution ihre Zustimmung erklärten und dringend ersuchten, dies möchte deutlich in dem Verzeichnis zum Ausdruck gelangen, und daß andere wegen der zweiten Resolution überhaupt die Unterzeichnung ablehnten, weil die Erklärung doch als ein Ganzes gefaßt und ihr Name ohne einen beschränkenden Zusatz als darunterstehend genannt werden würde. Doch hat es unter den mit der zweiten Resolution Nichtübereinstimmenden auch nicht Wenige gegeben, die ohne Zusatz unterzeichneten, indem sie meinten, vom Standpunkt des Gymnasialvereins möge es in der That richtig sein, keinen Einspruch gegen die Gleichberechtigung zu erheben; das mit Unterschrift zu bestätigen besage ja aber nicht, daß auch vom Standpunkt der Universitätslehrer so zu urteilen sei.

Zu dieser Klasse von Unterzeichnern gehört z. B. zweifellos eine Anzahl von Professoren der Jurisprudenz und Medizin, die vor Kurzem in veröffent-

Digitized by Google

lichten Gutachten ihre Meinung in entschiedenster Weise dahin ausgesprochen haben, daß der Zugang zu rechtswissenschaftlichen und medizinischen Studien nur von Gymnasien erfolgen solle: ich meine von Juristen Binding, Friedberg und Wach in Leipzig und Lenel in Straßburg i. E.; von Medizinern Kußmaul, Riffel und den im unten folgenden Nachtrag hinzugekommenen Gegenbaur (vgl. die Gutachten im letzten Heft des vorigen Jahrgangs vom „Humanistischen Gymnasium" S. 168. 170. 174. 188. 195. 198). Und in derselben Weise ist es sicher zu erklären, wenn auch andere Vertreter des ärztlichen und des Juristen-Standes, die sich jüngst gegen die Zulassung von Realgymnasialabiturienten zum medizinischen oder juristischen Studium geäußert, unsere Erklärung ohne beschränkenden Zusatz unterschrieben: Geheimrat Schüle in Illenau, die Medizinalräte Dreßler und Ruppert in Karlsruhe und Winter in Freiburg, Staatsminister von Schelling in Berlin (vergl. das letzte Heft vom vorigen Jahrgang des „Humanistischen Gymnasiums" S. 166. 175. 177. 192).

Jedenfalls wäre es ein Irrtum, wenn man meinte, daß alle, welche sich, ohne ihre Zustimmung zu beschränken, an der Unterzeichnung beteiligt haben, von Einspruch gegen die Gleichstellung der Abiturienten aller neunjährigen Anstalten weit entfernt seien. Direktor Cauer schrieb mir, daß, abgesehen von den unterzeichneten Realschulmännern sicher auch viele Aerzte gerade durch die II. Resolution zur Unterschrift gewonnen worden seien: von den Düsseldorfern wisse er es unmittelbar. Und gewiß gilt das auch sonst von manchem Unterzeichner. Von anderer Seite aber (aus Sachsen) wird mir geschrieben, daß, wenn partielle Zustimmung allgemein als Möglichkeit angesehen worden wäre, sehr viele die Beschränkung derselben auf die konservative I. Resolution ausgesprochen hätten.

Auch wer, wie wir, der zweiten, von Jäger aufgestellten Resolution beistimmt, wird, meinen wir, gutheißen, daß wir im Obigen das ablehnende Verhalten mancher Unterzeichner und vieler Nichtunterzeichner gegen dieselbe klargelegt haben. Um verschiedene Mißdeutungen auszuschließen, war dies sogar eine Notwendigkeit.

Als ein wertvolles Ergebnis unserer Unterschriftensammlung bleibt bestehen, daß so und so viel Tausende aus den verschiedensten Berufsklassen die Eigenart unserer humanistischen Lehranstalten von unten bis oben gewahrt zu sehen wünschen. Zugleich aber müssen wir bekennen, daß wir mit unserer II. Resolution wegen der dort zur Gleichberechtigungsfrage genommenen Stellung nicht in gleichem Umfang Anklang gefunden haben. Die vielfach vorhandene ungünstige Stimmung gegen diesen Beschluß war auch ausgesprochenerweise die Ursache der Verzögerung mancher Unterschriftensendung. Daß immerhin auch der Jägerschen These die entschiedene Majorität im Kreise der deutschen Gymnasiallehrer beigestimmt hat, ist gleichfalls ein alle Beachtung verdienendes Ergebnis. Wir glauben, daß die Zahl der damit Einverstandenen in diesem Kreise allmählich wachsen wird, daß immer mehr die Richtigkeit der Worte anerkannt werden wird, die Jäger in der letzten Versammlung des Gymnasialvereins gesprochen: „Die Angriffe [der Kämpfer für die bedingungslose Zulassung der Realgymnasial- und Oberrealschul-Abiturienten auch zu allen Fakultätsstudien] haben sich stets in erster Linie gegen uns gerichtet, während das nächste Interesse an der Frage nicht wir, sondern die Universitäten haben: wir werden richtig handeln, wenn wir geschlossen uad unbesiegt eine Flankenstellung beziehen und, sofern noch Kampf nötig ist, es den zunächst Beteiligten, den Universitäten, überlassen, sich mit den Forderungen der Verbündeten vom 5. Mai auseinanderzusetzen."

Digitized by Google

Die folgenden 1172 Unterschriften gingen mir in der zweiten Hälfte des Januar und im Anfang des Februar zu. Ueber zweihundert sind Mitte Februar eingegangen; ihr Abdruck mußte auf das nächste Heft verschoben werden. Ein dem Namen beigefügtes Sternchen bedeutet wieder, daß der Unterzeichnete nur der I. Resolution zustimmt.

Adersbach in Baden: H. Kaeß, Pfr. — Ahlsdorf (Kr. Mansfeld): Seifert, Pfr. — Ahlstadt (Sachsen-Coburg-Gotha): Carl Rückert, Pfr. — Alkersleben (Schwarzburg-Sondershausen): Haußknecht, Pfr. — Alt-Colzig-low (Pomm.): Superint. Eitner. — Meyer, past. em. — Thomas, cand. min. — Ammendorf bei Halle a. S.: Pfr. Kirsch. — Apolda: A. Küchler, Super-intendent. — C. Neumärker, Archidiakonus. — Arlesried (Bayern): Pfarrer Frauenholz.

Arnstadt (Schwarzburg-Sondershausen): Helm, Oberkonsistorialrat und Staatsschulinspektor. — Th. Köhler, Archidiakonus. — Dr. Kroschel, Geheimer Schulrat. — E. Weise, Diakonus. — Weißgeber, Diakonus und Religionslehrer an der Realschule.

Aschaffenburg, Gymnasium: K. Rektor Dr. *Jos. Scheibmaier. — Prof. Dr. *Karl Hamp. — Prof. *Franz Abert. — Prof. *Joseph Brandl. — Prof. *J. Demling. — G.-L. *Fr. J. Wittig. — Assistent *Mich. Mordstein. — Assistent *G. Engelhard.

Astfeld a. H. (Braunschweig): O. Brandes, P. — Auerbach (Bayern): Alt, Pfr. — Baddeckenstedt (Hann.): Pastor Bordemann. — Bächingen (Bayern): Pfarrer Engelhardt. — Grandel, prot. Vikar.

Bamberg, Altes Gymnasium: K. Rektor Rud. Klüber. — Professor Moroff. — Prof. Dr. Schubert. — Prof. Kainz. — Prof. Braun. — Professor Dr. Schmaus. — Prof. Dr. Herlet. — Prof. Dr. Birklein. — Prof. Dr. *Senger. — G.-L. Dr. Fertig. — G.-L. Bischof. — G.-L. Hager. — G.-L. Spindler. — Gymnasialassistent Dr. *Heydenreich. — G.-A. Steier.

Bamme (Prov. Brandenburg): Fiedler, P. — Barbis (Hann.): Weber, P. — Barenthin (Brandenburg): Todt, Pfarrer. — Bargen in Baden: Ad. Leib, Pfr. — Bargstedt (Hannover): Vogelsang, Superintendent. — Bartolfelde (Hann.): Wulfes, P. — Baumgarten (Pommern): Pastor Meinhold. — Beelitz (Mark): Hülsen, Prediger. — Miething, Superintendent und Kreisschulinspektor. — Beebenbostel (Hann.): Raven, Superintendent. — Beggerow (Pomm.): Pastor Diekmann. — Vikar Ender. — Bendelin (Brandenburg): Schwechten, Pfr. — Berlitt (Brandenburg): Immelmann, Pfr. — Berndorf (Schlesien): Rieger, P. und Superintendent.

Berneck (Bayern): F. Besold, Amtsrichter. — Durocher, k. Bezirkstierarzt. — M. Först, Oberamtsrichter. — Hermann Köberle, Pfr. — Eduard Meyer, Bezirksamtsassessor. — Alfred Schmidt, Bezirksamtmann. — Adolf Späth, Amts-richter. — Anton Weber, Amtsgerichtssekretär. — Georg Wilhelm, k. Notar. — B. Zippelius, Dekan. — Bettingerode (Braunschweig): E. Tacke, P.

Beuthen i. Schl., Gymnasium: Dir. Buchholz. — Prof. Dr. theol. und Geistl. Rat Floeckner. — Prof. Sckeida. — Prof. Dr. Troost. — Prof. Honika. — O.-L. Heinelt. — O.-L. Maßny. — O.-L. Wotke. — O.-L. Pollack. — O.-L. Münzer. — O.-L. Schilling. — O.-L. Goebel. — O.-L. Jahn. — O.-L. Trzoska. — O.-L. Kresse. — W. H.-L. Kilian. — Pr.-K. Eichhorn.

Biebrich (Hessen-Nassau): Genth, Pfr. — Franz Kübler, Pfr. — Bier-stadt (Hessen-Nassau): Jäger, Konsistorialrat. — Biesdorf b. Berlin: Burgwitz, Hilfsprediger. — Dziwisch, Vikar. — Hosemann, Superintendent. — Hosemann, Kandidat der Theologie. — Binzwangen (Bayern): Karl Schilffarth, Pfr. — Bischofsgrün (Bayern): L. Winter, Pfr. — Bissendorf (Hann.):

Digitized by Google

Nutzhorn, P. — Blieskastel (Pfalz): Krafft, Vikar. — Blomberg (Lippe): Lamberg, P. — Bolkenhain (Schlesien): Langer, P. — Bollstedt an der Unstrut: Hoppe, Pfr. — Borntuchen (Pomm.): Pastor Bublitz. — E. Fuchs, cand. min.

Brandenburg: W. Bauer, P. — Funke, Superintendent. — W. Schott, P. — Bräunrode b. Mansfeld: Hartung, Pfr. — Braunschwende (Prov. Sachsen): Happich, Pfr. — Bredelem (Hann.): Kranz, P. — Brelingen (Hann.): Bruns, P.

Breslau: Dr. Siegmund Fränkel, o. Prof. der semitischen Philologie. — Dr. P. Joers, o. Prof. des römischen Rechts. — Brielow (Brandenburg): Ullmann, P. — Bromberg: Haendler, Pfr. — Pfefferkorn, P. — Saran, Superintendent. — Staemmler, Pfr. — v. Zychlinski, Pfr. — Buch a. W. (Bayern): Alt, Pfr.

Büdingen: Irle, Gr. Kreisrat. — Dr. Neidhart, Regierungsassessor. — Gymnasium: Dir. Dr. Mohr. — Prof. Dr. Dingeldein. — Prof. E. Kölsch. — O.-L. Dr. Krämer. — O.-L. Dr. Volp. — O.-L. Dr. Wittekind. — O.-L. Fr. Müller. — Lehramtsassessor Dr. Curschmann. — Bütow (Pomm.): Arnold, P. — Goercke, cand. min. — Burgpreppach (Bayern): Meißner, Pfr. und Senior. — Burgwedel (Hann.): Maseberg, Superintendent. — Dr. G. Meyer, Sanitätsrat. — Dr. Werner Meyer, prakt. Arzt. — Reimerdes, Amtsrichter. — W. Riechelmann, cand. theol. — Buschdorf bei Halle a. S.: Pastor Ullmann. — Buttelstedt (Sachsen-Weimar): Alberts, Pfr. — Buttstädt (Sachsen-Weimar): Dr. Behr, Superintendent. — Schillbach, Diakonus. — Burgach (Bayern): Pfr. Holzhausen.

Cartlow (Pommern): Pastor Behlow. — Celle: Dr. phil. Westphal, cand. th. — Charlottenburg: Glaser, Pfarramtskandidat. — Ciele bei Bromberg: Hahn, Pfr. — Claushagen (Pomm.): Hertelt, P.

Coblenz, Gymnasium: Prof. Dr. Conrad. — Prof. Dr. van Hoffs. — Prof. Pesch. — Prof. Herm. Meyer. — O.-L. Dr. Gebbing. — O.-L. Dr. Ingenbleek. — O.-L. Feldmann. — O.-L. Nautert. — O.-L. Dr. Bastgen. — O.-L. Dr. Schröder. — O.-L. Dylewski. — O.-L. Krauthausen. — G.-L. Dr. Jünemann.

Cöln: Dr. med. Stauff. — Friedrich-Wilhelms-Gymnasium: Prof. Moldenhauer. — O.-L. Dr. Marcks. — O.-L. Loewe. — O.-L. Heidhues. — Colmar, Gymnasium: Dir. Dr. Baur. — Prof. Dr. Albrecht. — Prof. Schäfer. — O.-L. Dr. Gförörer. — O.-L. Dr. Buck. — O.-L. Dr. Loewe. — Colochau (Prov. Sachsen): Bergin, Pfr. — Coprieben (Pommern): Reinke, P. — Cosel: Oberstabsarzt Dr. Müller. — Cottbus: Fengler, Superintendent. — Menzel, Prediger. — Nagel, Telegraphendirektor. — Creisfeld b. Mansfeld: Zscheyge, Pfr. — Crone a. d. Brahe (Posen): Osterburg, P.

Cüstrin, Gymnasium: Prof. Dr. Pannicke. — Prof. Dr. Haase. — Prof. Dr. Schneider. — Prof. Dr. Bentz. — Prof. Dr. Richter. — O.-L. Dr. H. Grohs. — G.-L. Zart. — Cummerow (Pommern): Pastor Heller.

Dachrieden (Prov. Sachsen): Boyde, Pfr. — Dahlhausen (Brandenburg): Sachs, Pfr. — Damgarten (Pomm.): Hirschberg, P. — Demerthin (Brandenburg): Grabe, Pfr. — Demmin: Diakonus Adam. — Amtsgerichtsrat Görcke. — Vikar Möller. — Archidiakonus Schwing. — Demnitz bei Fürstenwalde: Baltzer, P. — Derenburg (Prov. Sachsen): Moldenhauer, Oberpfarrer. — Dickenreishausen (Bayern): Vikar S. Köberlin. — Dieskau bei Halle a. S.: Pastor Pasche. — Dietersdorf (Bayern): Beck, K. Pfr. — Seuring, Pfarrvikar. — Diethardt (Hessen-Nassau): Freih. von Hunolstein, Pfarrer. — Diez (Hessen-Nassau): Wilhelmi, Dekan. — Dillingen (Bayern): Vikar Reichard. — Dirsdorf (Schlesien): Pastor Krebs. — Ditterswind

Digitized by Google

(Bayern): Gg. König, Vikar. — Dörnten (Hannover): R. Lauenstein, P. — Dotzheim (Hessen-Nassau): Rud. Eibach, Konsistorialrat. — Drewen (Brandenburg): Crantz, Pfr.

Ebersdorf (Reuß j. L.): Lotze, Superintendent. — Meyer, Kirchenrat, Sup. em. — Egenhausen (Bayern): Eckardt, Pfr. — Eibach (Bayern): Riedelbauch, Pfr.

Eichstätt, Gymnasium: Prof. Dr. *Englert. — Prof. Dr. *Brambs. — Prof. Dr. *Helmsauer. — Prof. Dr. *Sturm. — Prof. Dr. *Dhom. — G.-L. Dr. *Pischinger. — G.-L. *K. Kugler. — G.-L. Dr. *Lindmeyr. — G.-L. *J. F. Wirth. — G.-Ass. *F. Degenhart. — G.-A. *Haslauer. — Eigenrieden (Prov. Sachsen): Bachmann, Pfr. — Eisdorf bei Halle a. S.: Pastor Arndt. — Elbingerode (Hann.): Lüdeke, P. — Eldingen (Hann.): Meyer, P. — Elsa (Sachs.-Coburg-Gotha): Aug. Derks, Pfr. — Elsholz (Mark): Schmidt, Pfr.

Emden: Pastor Buck. — Pastor Cöper. — Pastor Vogel. — Töchterschuldirektor Zwitzers. — Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Schüßler. — Professor Graefer. — Prof. Dr. Burchardi. — Prof. Dr. Friedr. Ritter. — O.-L. Focken. — O.-L. Dr. Löpkes. — O.-L. Dr. Höpken. — O.-L. Heinrich Ritter. — W. H. Dr. Strähler. — cand. prob. Schümer. — Erbach i. Rheingau (Hessen-Nassau): Merz, Pfr. — Erbenheim (Hessen-Nassau): C. Moureau, Pfr. — Ermershausen (Bayern): Dr. Preger, Pfr. — Ernstweiler bei Zweibrücken: Weber, Pfarrer. — Eschede (Hann.): Wieneke, P. — Eschenau (Bayern): Kohler, Pfr.

Firrel (Hann.): Joh. Taaks, P. coll. — Flötenau (Bez. Bromberg): Winkler, Pfr. — Fordon (Bez. Bromberg): Fuß, Pfr. — Fraustadt, Gymnasium: Dir. *Th. Matschky. — O.-L. Dr. Jacob.

Freienwalde a. O., Gymnasium: Prof. Dr. Quedefeld. — Professor Dr. Bohnhoff. — Cand. d. h. Sch. Walter Jäger. — Freudenstadt (Württ.): Faber, Amtsrichter. — Gräter, Stadtvikar. — Pfahler, Stadtpfr. — Reutschler, Amtsrichter. — Schwaderer, Oberamtmann. — Lic. theol. P. Zeller, Dekan. — Realanstalt: Kübel, Oberpräzeptor. — Elwert, Präzept.-Verweser. — Friedersdorf (Sachsen): O. Tutschke, Pfr.

Friedrichsroda: Dr. Goering, Arzt. — Emil Heller, Pfarrer em. — Dr. Kompe, Arzt. — Th. Schneider, Diakonus. — G. Thielemann, Oberpfarrer. — Friemar (Sachsen-Coburg-Gotha): Stier, Pfarrer. — Friesack (Mark): Babenzien, P. — Koehler, Oberpfarrer. — Friesenhausen (Bayern): Weigel, Pfr. und Distriktsschulinspektor. — Fürstenwalde a. d. Spree: Erler, P. em. — Rob. Meltzer, Superintendent und Kreisschulinspektor. — Schultz, Archidiakonus. — Schureck, P. em.

Gantikow (Brandenburg): Scherz, Pfr. — Gauerstadt (Sachsen-Coburg-Gotha): C. Schott, Pfr. — Gebstedt (Sachsen-Weimar): Jacobi, Pfr. — Gefrees (Bayern): Fr. Dümmler, Pfr. — Gemmerich (Hessen-Nassau): Pfr. Manger. — Gera (Reuß), Gymnasium: Hofrat Dr. *Grumme, Direktor. — Prof. Dr. *Schneider. — Prof. Dr. *Gehring. — Prof. Dr. *Büttner. — O.-L. Dr. *Augustiny. — O.-L. *Rudert. — O.-L. *Blank. — O.-L. Lic. *Vollert. — O.-L. Dr. *Löscher. — O.-L. Dr. *Preiser. — G.-L. Dr. *Mende. — Germersheim: Dr. Bürger, k. Oberstabsarzt. — Euler, Vikar. — W. Fuchs, k. Forstmeister. — Dr. Herrmann, k. Bezirksarzt. — M. Müller, Assessor. — Petri, Amtsrichter. — Roesinger, Amtsrichter. — Kirchenrat Wündisch, Dekan und theol. Prüfungs-Kommissär.

Gerwischkehmen (Ostpr.): Kelch, Pfr. — Gieboldehausen (Hann.): Badenhop, P. — Glauchau (Königr. Sachsen): G. Bemmann, Diakonus. — Dr. phil. J. Loth, Ephoralhilfsgeistlicher. — A. Weidauer, P. prim., Super-

Digitized by Google

intendent. — J. Weidauer, Archidiakonus. — Dr. phil. Zinßer, I. Diakonus. — Gleisenau (Bayern): Diegnitz, Pfr. — Glogau, Evang. Gymnasium: Direktor Dr. Oskar Altenburg.

Gnesen, Gymnasium: Dir. Dr. Martin. — O.-L. Prof. Dr. Spee. — O.-L. Adam. — O.-L. Knötel. — O.-L. Schulze. — O.-L. Meyer. — Goerke i. P.: Bock, Pastor. — Goerlitz: A. Schwarz, cand. min. — Gogolin (Bezirk Bromberg): Wähner, P. — Goldbach (Sachsen-Coburg-Gotha): Kaufmann, Pfr. — Goldkronach (Bayern): F. Roeder, Pfr. — Görne (Brandenburg): Lutze, P. — Grasdorf (Hann.): Pastor Winkelmann.

Greifenberg i. P.: Hülmer, Rektor und Prediger. — Matthes, Pastor. — Töpler, Pastor em. — Gymnasium: Dr. Conradt, Direktor. — Professor Dr. Fahland. — Prof. Dr. Grosse. — O.-L. Fischer. — O.-L. Kohrherr. — O.-L. Dr. Janke. — G.-L. Todt. — Groß-Baudiß (Schlesien): Heilmann, P. — Großbreitenbach (Schwarzburg-Sondershausen): Gröger, Oberpfarrer. — Großbrembach (Sachsen-Weimar): Maul, Pfr. — Groß-Elbe (Hann.): Pastor Dralle. — Großenhain (Sachsen): Arnold, Diakonus. — M. Pache, Superintendent. — Siebenhüner, Diakonus. — Wilsdorf, Archidiakonus. — Großgrabe (Prov. Sachsen): Balck, Pfr. — Groß-Kniegnitz (Schlesien): Pastor Lic. Flotow. — Großkugel bei Halle a. S.: Pfr. Spieß. — Groß-Lacswitz (Schlesien): Kreyher, P. — Groß-Linichen (Pommern): Haupt, Pfr. — Großneuhausen (Sachsen-Weimar): H. Buhler, Pfr. — Groß-Pomeiske (Pommern): Pastor Villmov. — Groß-Sabow (Prov. Pomm.): Pastor Herrlinger. — Groß-Tinz (Schlesien): Grießdorf, Superintendent. — Großwalbur (Sachs.-Coburg-Gotha): H. Bergner, Pfr. — Groß-Wandris (Schlesien): von Hase, P. — Groß-Wilkau (Schlesien): M. Wießner, Pastor. — G. Wieszner, Vikar. — Groß-Ziescht (Prov. Brandenburg): E. Neumann, cand. min.

Grünhartau (Schlesien): Pastor Bruckisch. — Gülzow (Pommern): Pfarrer Walter. — Grünstedt (Prov. Sachsen): Güldenberg, Pfr. — Günthersleben (Sachsen-Coburg-Gotha): Steffani, Pfr. — Günzburg a. D. (Bayern): Vikar Lieberich.

Guhlau bei Nimptsch in Schlesien: von Prittwitz-Gaffron, Fideicommißbesitzer. — Gumbinnen: Lic. Gennmel, Superintendent. — Heinrici, Prediger. — Gustenfelden (Bayern): Wiedenmann, Pfarrvikar. — Guthmannshausen (Sachsen-Weimar): Sommer, Pfr.

Hage (Brandenburg): Keßler, Prediger. — Hagen i. W.: Kgl. Baurat Hesse. — Halberstadt: Bräuning, Predigtamtskandidat. — Brinckmann, Oberpfarrer. — David, P. — Hermes, Oberprediger und Superintendent. — Horn, Prediger. — Richter, Domprediger. — Stock, Pfarramtskandidat.

Halle a. S.: Dr. Wilh. von Brünneck, Prof. der Rechte. — Dr. Ernst Dorn, o. Professor a. d. Universität, Direktor des physikalischen Instituts. — Dr. *G. Fitting, Geh. Justizrat und o. Professor der Rechte. — Prof. Dr. *Gustav Hertzberg, Prof. der Geschichte. — Prof. Dr. Hitzig, Geh. Med.-Rat. — Dr. Kohlschütter, Professor der Medizin. — Dr. R. Pischel, Prof. der indischen Philologie, z. Z. Rektor der Universität. — Dr. *H. Suchier, Prof. der romanischen Philologie.

Hamburg: Block, P. — Fr. César, Kfm. — Geißenhof, P. — A. Gimmerthal, Schriftsteller. — Dr. Haeckermann, prakt. Arzt. — Jänisch, P. (Neuengamme). — Dr. Otto, prakt. Arzt. — Ad. Pauly, P. — O. Rautenberg, Referendar. — Medizinalrat Dr. Reincke. — E. Rohde, Hauptlehrer. — H. Voß, P.

Hardisleben (Sachsen-Weimar): Heubel, Pfr. — Harlingerode (Braunschweig): M. Winker, P. — Bad Harzburg (Braunschweig): H. Eyme, P. — Hasenfier (Pomm.): Pastor Herrmann. — Hattorf a. Harz (Hann.):

Digitized by Google

Nöldeke, P. — Hatzum (Ost-Friesland): F. Ites, cand. min. — Haunsheim (Bayern): Wolfrum, K. prot. Pfr. — Heersum (Hann.): Pastor Kroke. — Heidau (Schlesien): Roth, P.

Heidelberg: Geheimrat C. Gegenbaur, Prof. der Anatomie. — Heinersdorf (Schlesien): Scholz, P. — Heinrichsdorf (Pommern): Kock, P. — Heinsdorf (Prov. Brandenburg): Pfr. Jannichen. — Herbishofen (Bayern): Pfr. Grob. — Hergisdorf, Kr. Mansfeld: Greiling, Pfr. — Herzberg (Hann.): Kaulen, Gerichtsassessor. — Knoche, Superintendent. — Lindemann, Amtsgerichtsrat. — Ludewig, Rechtsanwalt. — Nöldeke Referendar. — Roscher, Amtsgerichtsrat. — Tietze, P. — Hesel (Ost-Friesland): R. Elster, P. — Hettstedt b. Mansfeld: Graß, Oberprediger. — Himmelkron (Bayern): R. Brock, Vikar. — Thd. Zinck, Pfr. — Hindenburg (Pommern): Pastor Rindfleisch. — Hohenbollentin (Pommern): Pastor Blume. — Hohne (Hannover): Wilkens, P. — Holle (Hann.): Pastor Schöne. — Rühmkorf, cand. min. — Holtgaste (Hannover): Harms, P. — Holtland (Hann.): Janssen, P. — Holzhausen (Bayern): Fr. Hürzeler, Pfr. — Holzhausen a. d. Haide (Hessen-Nassau): Pfr. Bornsheim. — Holzschwang (Bayern): K. prot. Pfr. Bauer.

St. Ingbert (Pfalz): Goeppel, Stadtvikar. — Ingolstadt, Gymnasium: K. Rektor Dr. Georg Gött. — Prof. *J. Bleicher. — Prof. Dr. Lindauer. — Prof. *J. Maerkel. — Prof. Dr. Frz. Pichlmayr. — G.-L. *Frz. Kießling. — G.-L. Frz. Träger. — Gymnasialassistent Dr. *K. Bitterauf. — G.-A. *Nik. Schmidt.

Jarmen (Pomm.): Diakonus Müller. — Pastor Sellin. — Jena: Dr. med. K. von Bardeleben, Professor der Anatomie. — Dr. Rich. Thomé, Assistent an der Anatomie. — Jenkau (Schlesien): Müller, P. — Jochsberg (Bayern): Döberlein, Pfr. — Jordansmühl (Schlesien): Schultze, Pastor. — Junkersdorf (Bayern): Moningen, ständiger Vikar.

Kaisershagen (Prov. Sachsen): Jacobs, Pfr. — Kastel a. Rh.: Grosch, Dekan. — Katzwang (Bayern): Raab, Pfarrer. — Ketzür (Brandenburg): Kersten, P. — Kindelbrück (Bez. Erfurt): Georgi, Oberpfarrer. — Weise, Pfr. — Klein-Bartelsee b. Bromberg: Lohwasser, P. — Klein-Flöthe (Hann.): K. Schleiffer, P. — Klein-Mahner (Hann.): Wendebourg, P. — Kleinneuhausen (Sachsen-Weimar): Franke, Pfr. — Kloppenheim (Hessen-Nassau): W. Fink, Pfarramtskandidat. — Koiskau (Schlesien): Scholz, P. — Kriele (Prov. Brandenburg): Jacobi, Pfr. — Koitz (Schlesien): Stiller, P. — Kotzen (Prov. Brandenburg): Zimmermann, Pfr. — Kreuzwertheim (Bayern): Dietlen, Kirchenrat und Dekan. — Kyritz (Prignitz): Duvinage, Vikar. — Niemann, Superintendent. — Petschow, Pfr.

Landsberg a. W.: Superintendent Dr. Rolke. — Landshut in Bayern, Gymnasium: K. Rektor *J. Reissermayer. — Prof. Dr. *Renn. — Prof. Dr. *Reichenberger. — Prof. *Schwarzmann. — Prof. *Jungwirth. — Prof. *Wurm. — Prof. Dr. *K. Geiger. — Prof. *Hofer. — G.-L. *Hilgärtner. — G.-L. Dr. *Amsdorf. — G.-L. *Blank. — G.-L. *Nieberle. — G.-L. *J. B. Geiger.

Langelsheim (Braunschweig): W. Benndorf, P. — Langenholzen (Hannover): von Ihering, P. — Langenstein (Prov. Sachsen): Wendt, Pfr. — Langhelwigsdorf (Schlesien): Dirlam, P. — Langlingen (Hann.): Hardeland, P. — Lanzendorf (Bayern): H. Bauer, Pfarrer. — Lauben (Bayern): Pfr. Metzeler. — Leer: Dir. des K. Realgymnasiums und Gymnasiums Dr. O. Lücke.

Leerstetten (Bayern): Baum, Pfr. — Leipheim (Bayern): Kgl. Dekan Hopf. — Kgl. Pfarrer Friedr. Müller. — Lendershausen (Bayern): Däll, Pfr. — Lengefeld (Prov. Sachsen): Geucke, Pfr. — Lenz (Sachsen): Klötzer, Pfr. — Lettin bei Halle a. S.: Pastor Mischke. — Leutenthal (Sachsen-

Digitized by Google

Weimar): Seiler, Pfarrer. — Leutershausen (Bayern): Hebart, Pfr. — Dr. Mayer, Arzt. — Weigel, Dekan und I. Pfr. — Lewe (Hann.): Rettberg, P. — Lindenberg (Pomm.): Pastor Müller. — Lochau bei Halle a. S.: Pastor Oehler. — Lochowo (Bez. Bromberg): Knapp, P. — Lötzen (Ostpr.): Wasser-Bauinspektor John. — Kreisbauinspektor Schulz. — Loga (Hann.): O. Boekhoff, P. — Logabirum (Hann.): Th. Köppen, P. — Lohm (Mark): Caesar, Pfr. — Lottin (Pomm.): Pastor Schilling. — Lutter a. Barenberge (Braunschweig): O. Göbel, P.

Malitzkendorf (Prov. Sachsen): Fritzsche, Pfr. — Manau (Bayern): Sauerteig, Pfr. — Mannstedt (Sachsen-Weimar): O. Buhler, Pfr. — Mansfeld: Becker, Diakonus. — Behrens, Superintendent und Oberpfarrer. — Marlishausen (Schwarzburg-Sondershausen): Kleemann, Pfr. — Mechterstädt (Sachsen-Gotha): O. Thielemann, Pfarrer. — Meeder (Sachsen-Coburg-Gotha): Kettels, Pfr. — Mellendorf (Hann.): E. Brandes, P. — Memmingen: von Ammon, Stadtpfarrer. — Köberle, Kirchenrat. — Prinzing, Pfarrer. — E. Wolf, Landgerichtsrat. — Memmingerberg (Bayern): Pfr. A. Graf, Senior. — Merschwitz (Sachsen): Batsch, Pfr. — Merzdorf (Prov. Brandenburg): Pfr. H. Feller. — Michelstadt i. O., Realschule: Oberlehrer Dr. K. Hattemer. — Miehlen (Hessen-Nassau): Pfr. Schmidt. — Milken (Ostpr.): Pfarrer Jencio. — Pfr. Krosta. — Mimbach (Pfalz): Sutter, Pfr. — Mindelheim (Bayern): Gustav Müller, Reiseprediger. — Mittelbach (Pfalz): Welsch, Vikar. — Mitteldachstetten (Bayern): Stammberger, Pfr. — Molmeck (Prov. Sachsen): Klemann, Pfr. — Monkowarsk (Bez. Bromberg): Hermann, P.

Montigny, Gymnasium: Dir. Dr. Rech. — Domherr A. Friren. — Die Gymnasialoberlehrer E. Melchior, Dr. Hermann, N. Hamant, Fr. Plouß, A. Bouvy, N. Bentz, P. Fritsch, Dr. Krummenacker, J. P. This, P. Lespraud, Dr. H. Neumont, A. Bendel, Fr. Hilpert, Oberle, Schüß.

Mühlhausen i. Th.: Clüver, Superintendent und Kreisschulinspektor. — Hübner, Pfr. — Zber, Archidiakonus. — Nebelsieck, Pfr. — Palme, Diakonus. — Mülheim a. d. Ruhr: Hannesen, Superintendent. — Moderfohn, Pfr. — Voulliéme, Pfr.

München: Dr. Karl von Amira, Prof. der Rechte. — Luitpoldgymnasium: Dr. *Markhauser, Rektor und Oberstudienrat. — Prof. (*) Brunner. — Prof. Dr. *Weber. — Prof. Dr. *Haas. — Prof. Dr. (*) Preuß. — Professor *Egenolf. — Prof. Dr. *Hoffmann. — Prof. *Böhmländer. — Prof. Dr. *Weninger. — Prof. Dr. (*) Vollmann. — Prof. Dr. (*) Ströbel. — Prof. Dr. *Eder. — G.-L. Dr. *Heisenberg. — G.-L. Dr. *Alzinger. — G.-L. Dr. *Freie. — G.-L. Dr. *Fr. Hofmann. — G.-L. Dr. *Dyroff. — G.-L. *Heffner. — G.-A. *Heindl. — G.-A. Dr. *Vogt. (Die, deren Namen mit einem eingeklammerten Sternchen bezeichnet ist, sind mit der II. Resolution bezüglich der Realgymnasien noch einverstanden, aber nicht bezüglich der Oberrealschulen.)

München, Maximiliansgymnasium: Rektor Oberstudienrat Dr. *N. Wecklein. — Prof. Dr. *Stadler. — Prof. Dr. *Straub. — Prof. *Wismeyer. — Prof. Dr. *Praun. — Prof. *Flierle. — Prof. Dr. *Rothlauf. — G.-L. Dr. *Knoll. — G.-L. Dr. *Dahl. — G.-L. Dr. *Preger. — G.-L. Dr. *Menrad. — G.-L. Dr. *Silverio.

Münstereifel, Gymnasium: Dir. Dr. Weisweiler. — Prof. Kniffler. — O.-L. Manns. — O.-L. Kniepen. — O.-L. Beume. — O.-L. Grote. — O.-L. Christfreund. — O.-L. Hürten. — O.-L. Dr. Jardon. — O.-L. Laufkötter. — W. H. Dr. Edelbluth. — W. H. Schmitz. — W. H. Dr. Steinmann.

Nastätten (Hessen-Nassau): Pfr. Klein. — Naugard: Pastor Dünn. — Schulrektor Gutmann. — Vikar Hoburg. — Mrugowsky, Rektor und Prediger.

Digitized by Google

— Oelgarte, Superintendent. — Schneidewendt, wissenschaftl. Lehrer. — Naurod (Hessen-Nassau): Fr. Reinewald, Pfr. — Nauſitz (Prov. Sachsen): Irmisch, P. Nemmersdorf (Bayern): Sommerer, Senior. — Nemmersdorf (Ostpr.): Henkys, Pfr. — Nermsdorf (Sachsen-Weimar): König, Pfr. — Neubrandenburg, Gymnasium: Direktor Schulrat Dr. Sauerwein. — Prof. Bohm. — O.-L. Kämpffer. — O.-L. Brockmann. — G.-L. Dr. Neblin. — G.-L. R. Voß. — G.-L. Dr. Kootz.

Neuburg a. d. Donau, Gymnasium: Rektor J. Ev. Einhauser. — Prof. Winter. — Prof. Sießl. — Prof. Will. — Prof. Beck. — Prof. Neff. — Prof. Laemmermeyer. — G.-L. Mühl. — G.-L. Dr. Hämmerle. — G.-L. Wölfle. — G.-L. Dr. Vasold. — G.-Assistent J. Schuetz. — G.-Assistent L. Forster. — Kgl. Studien-Seminar: Dir. Dr. L. Goetzeler. — Studienpräfekten: Geiger, Scheffer, Miller, Haeuser. — Neumark (Sachsen-Weimar): Bach, Superintendent. — Neunhausen (Mark): Bublitz, P.

Neustadt a. d. Hardt, Gymnasium: Rektor *Jakob Müller. — Prof. *Osthelder. — Prof. Dr. *Roth. — Prof. Dr. *Nachreiner. — G.-L. *Reggel. — G.-L. *Witzel. — G.-L. *Brater. — G.-L. Dr. *Henrich. — G.-L. Dr. *Weber. — Assistent *Beyschlag. — Neu-Ulm: Pfarrer Bauer. — Goos, Hilfsgeistl. — Neu-Wuhrow: Tiedt, Pfarrvikar. — Nicolstadt (Schlesien): Meltzer, P. — Nidda (Oberhessen): Hofmeyer, Dekan und Kirchenrat. — Niebudszen (Ostpr.): Möller, Pfr. — Nietleben bei Halle a. S.: Pastor des. Kästner.

Nimptsch (Schlesien): Dr. Argo, Arzt. — Kruppe, Rechtsanwalt und Notar. — Dr. v. Kujava, Amtsgerichtsrat. — Raschdorf, Amtsgerichtssekretär. — Volsburg, Diakonus. — Dr. Wiggert, Amtsrichter. — Wieszner, Gerichtsreferendar. — Nirmsdorf (Sachsen-Weimar): Kunze, Pfr. — Nortmoor (Hann.): Frerichs, P. — Nürnberg: R. Brendel, Pfr. — Ad. Engelhardt, III. Pfr. an St. Jacob. — August Graf, Pfr. bei St. Leonhard. — Th. Grunwald, II. Pfr. an St. Jacob. — K. Heinlein, II. Pfr. an St. Aegidien. — Karl Heller, Kirchenrat und Dekan. — Franz Kreppel, Pfr. bei St. Peter. — H. Lotholz, I. Pfr. an St. Jacob. — Münderlein, II. Pfr. bei Heilig Geist. — Hans Preis, Pfarrverweser. — W. Rüdel, Pfr. — Julius Schiller, I. Pfarrer bei Heilig Geist.

Oberboesa (Prov. Sachsen): Haun, P. — Oberdachstetten (Bayern): Pauli, Pfarrvikar. — Oberhonnefeld (Rheinland): Görhardt, Superintendent. — Obereissen (Sachsen-Weimar): Haase, Pfr. — Obersulzbach (Bayern): Wild, Pfr. — Oberwiederstedt b. Mansfeld: Koetteritz, Pfr. — Oberwillingen (Schwarzburg-Sondershausen): Görnandt, Pfr. — Oestrich (Hessen-Nassau): Raßmann, Pfr. — Oettingshausen (Sachsen-Coburg-Gotha): J. Georg Krauß, Pfr. und Superintendent. — Ofer a. H. (Braunschweig): W. Timpe, Pfarrverweser.

Oldenburg, Gymnasium: Dir. Steinworth. — Prof. Richter. — Prof. Böhmke. — Prof. Dr. Kellerhoff. — Prof. Poehlmahn. — O.-L. Frerichs. — O.-L. Frühstück. — O.-L. Dr. Ries. — O.-L. Ramsauer. — O.-L. Dr. Amann. — O.-L. Reinhardt. — O.-L. Kümnemann. — Orlowen (Ostpr.): Pfr. Flöß. — Osielsk (Bez. Bromberg): Kroschel, P. — Osmünde bei Halle a. S.: Pfr. Tendeloff. — Ostharingen (Braunschweig): B. Wollemann, Superintendent. — Othfresen (Hann.): Kühner, P.

Pasewalk: Gebhardt, Amtsgerichts-Rat. — Henning, Amtsrichter. — Krüger, Referendar. — Dr. Neumeister, Referendar a. D. — Pagels, Rechtsanwalt. — Stathmann, Hotelbesitzer. — Will, Bürgermeister.

Passau, Gymnasium: Rektor Dr. *A. Spengel. — Prof. *Frz. Binhack. — Prof. Dr. *Aug. Wagner. — Prof. *Gg. Griesmaier. — Prof. Dr. *Friedr. Kraus. — Prof. *Jos. Schmid. — Prof. *Gg. Dürnhofer. — G.-L. Dr. *Frz. Jos. Engel. — G.-L. Dr. *Frz. Schmidinger. — G.-L. *Jos. Weiß. — G.-L.

Digitized by Google

*Gg. Hugo Lochner. — Päwesin (Mark): Nürnberg, P. — Petkus (Mark): Pfr. Feller. — Pfiffelbach b. Apolda: Förtsch, Pfr. — Pirna: Dr. Blochmann, Kirchenrat. — Lachmund, Diakonus. — Plaue (Mark): Boelcke, P. — Plaue (Schwarzburg-Sondershausen): Thomas, Oberpfarrer. — Pogum (Hann.): Börner, P. — Pöhlde (Hann.): Biester, P. — Prauß (Schlesien): Pastor Vogt. — Premnitz (Mark): Schrader, P.

Preußisch-Eylau: Bourwieg, Superintendent. — Büchler, Prediger. — Dr. Kahnemann, Kreisphysikus. — Lossau, Amtsrichter. — Dr. Oberüber, Arzt. — Thadden, Forstmeister. — Dr. Willutzki, Arzt. — Prietzen (Schlesien): Glokke, Pfr. — Prinzenthal b. Bromberg: Boetticher, P. — Pritzerbe (Mark): C. Wagner, P.

Quednau (Ostpreußen): Diekmann, Superintendent. — Rodecker, Gutsbesitzer. — Wiebe, Vikar.

Radewell bei Halle a. S.: Pastor Werner. — Rastenberg (Thüringen): Schreckenbach, Pfr. — Rathenow: Glokke, Superintendent. — Löwe, P. — Ratzebuhr (Pommern): Schmidt, Superintendent und Kreisschulinspektor. — Recklinghausen, Gymnasium: Dir. Dr. Vockeradt. — Prof. Hukestein. — Prof. Dr. Holle. — Prof. Wörmann. — Prof. Mummenhoff. — O.-L. Pernhorst. — O.-L. Krekeler. — O.-L. Wildermann. — O.-L. Dr. Verres. — O.-L. Kalthoff. — O.-L. Dr. Schäfer. — Probekandidat Dr. Du Mont. — Reelkirchen (Lippe): W. Wessel, Superintendent. — Regelsbach (Bayern): Winkler, Pfarrverweser. — Reichau (Schlesien): Pastor Schulze. — Reideburg bei Halle a. S.: Gutschmidt, Konsistorialrat und Superintendent. — Reinersdorf (Sachsen): Märker, Pfr. — Remstädt (Sachsen-Coburg-Gotha): O. Steiner, Superintendent. — Rettert (Hessen-Nassau): Pfr. Radecke. — Retztow (Pommern): Pastor Behrend. — Reutti ob d. D. (Bayern): Pfarrer Diez. — Rhinow (Mark): Hohenthal, Pfarrer. — A. Richter, Vikar. — Riedheim (Bayern): Julius Müller, emer. Pfarrer. — Pfarrverweser E. Dobel. — Ringelheim (Hann.): Kretschmann, P. — Rodach (Sachsen-Coburg-Gotha): Paul Sontag, Pfr. — Rohnstock: Hillberg, Superintendent.

Rosenheim: J. Wüst, rechtsk. Bürgermeister. — Anton Mayer, Kgl. geistlicher Rat und Dekan. — Gymnasium: K. Gymnasialrektor Max Miller. — Rosenwinkel (Brandenburg): Mießner, Pfr. — Roßfeld (Sachs.-Coburg-Gotha): Ph. Schmidt, Pfarrer. — Roßla (Prov. Sachsen): C. Renngarten, wissensch. Lehrer. — Dr. Haun, Sanitätsrat. — W. Noack, Lehrer. — C. Dunen, wissenschaftl. Lehrer. — E. Paulus, Konsistorialrat. — G. Reiß, P. extr. — O. Riethdorf, cand. min. — Dr. Stremme, Schulvorsteher. — Fr. Walther, cand. min. — Röthenbach (Bayern): Mayer, Pfarrer. — Rudelsdorf (Schlesien): Pastor Proeller. — Rudersdorf (Sachsen-Weimar): Schunke, Pfarrer. — Rudisleben (Schwarzburg-Sondershausen): G. Fritsch, Pfr. — Rüdigershagen (Prov. Sachsen): Brückner, Pfr. — Rügheim (Unterfranken): Bechmann, Kirchenrat und Dekan. — Marth, Pfarrvikar. — Ruppertshofen (Hessen-Nassau): Dekan Bauer. — Rydzewen (Ostpr.): Pfarrer Bercio.

Salzgitter (Hann.): Großendorf, P. — Kleuker, Superintendent. — Sanzkow (Pommern): Pastor Wartchow. — Scharzfeld (Hann.): Benje, P. — Schiepzig bei Halle a. S.: Pastor Hietzsche. — Schleusenau (Bezirk Bromberg): Hildt, P. — Kriele, Pfr. — Schlieben (Prov. Sachsen): Legal, Apotheker. — Schlunzig (Sachsen): Dittmann, Pfr. — Schmarsow (Pommern): Pastor Hübener.

Schneidemühl: Alexander, Rechtsanwalt. — Allewaldt, Postdirektor. — Arndt, I. Staatsanwalt. — Bennstein, Kreisbauinspektor. — Dr. Bercio, Staatsanwalt. — Blank, Postsekretär. — Dr. Brince, Arzt. — Consbruch, Landge-

Digitized by Google

richtsdirektor. — Deutsch, Vikar. — Freudenfeld, Regierungsbaurat. — Dr. Glaß, Rechtsanwalt. — Glimm, Eisenbahnbauinspektor. — Dr. Grubich, Oberlehrer an der Kaiserin-Auguste-Viktoria-Schule. — Hüther, Landrichter. — Jäger, Assessor. — Dr. Koch, Landgerichtsrat. — Köpp, Rechtsanwalt. — Liebetanz, II. Bürgermeister. — Platz, Vikar. — v. Poplawski, Rechtsanwalt. — Reymann, Pastor. — Rösener, Oberlehrer an der Auguste-Viktoria-Schule. — Schammer, Superintendent. — Schmidt, Staatsanwalt. — Schröter, evang. Pfarrer. — Semler, Landesbauinspektor. — Sprinz, Landgerichtsrat. — Starke, Pfarrer. — Dr. Steiner, Arzt. — Stock, geistl. Rat, Probst. — Dr. Tölle, Rechtsanwalt. — Viereck, Landgerichtsdirektor. — Wolff, I. Bürgermeister. — Gymnasium: Dir. Prof. Braun. — Prof. Nieländer. — Prof. Dr. Kärger. — Prof. Baenitz. — Prof. Zerbst. — O.-L. Dr. Roeper. — O.-L. Dr. Lämmerhirt. — O.-L. Gerlach. — O.-L. Dr. Heß. — O.-L. Spieler. — W. H. Dr. Siewert. — W. H. Gossow.

Schöneberg bei Berlin, Prinz-Heinrichs-Gymnasium: Prof. Dr. Rothe. — O.-L. Bosse. — O.-L. Herrmann. — O.-L. Dr. Brückner. — O.-L. Wichmann. — O.-L. Dr. jur. et philos. Schulze. — Schöningen (Braunschweig): Sanitätsrat Dr. Creite, Physikus. — Amelung, Diakonus. — Dr. J. Besser, Schuldir. — A. Querfurth, caud. theol. — Winker, Superintend. — Schrimm, Gymnasium: Dir. Ziaja. — Prof. Dr. Ballas. — Prof. Jankowiak. — O.-L. Schlecht. — O.-L. Dr. Warncke. — O.-L. Dr. Vielau. — O.-L. Fechner. — Wiss. Hilfsl. Dr. Leitzsch. — Schulitz (Bez. Bromberg): Grenlich, Pfr. — Schwabach (Bayern): Baum, Pfr. und Religionslehrer am Progymnasium. Boeckh, Pfr. — Dr. M. Herold, K. Dekan und Inspektor. — Kinast, Pfr. — Schwedenhöhe b. Bromberg: Rutz, P.

Schweidnitz, Gymnasium: Dir. Dr. Monse. — Prof. Dr. Büttner. — Prof. Dr. Olbrich. — O.-L. Dr. Baege. — O.-L. Dr. Steigemann. — O.-L. Dr. Bülow. — Schweinshaupten (Bayern): Johs. Weier, Pfarrverweser. — Schwichtenberg (Pommern): Pastor Wrnuck. — Seebergen (Sachsen-Coburg-Gotha): P. Jaeger, Pfr. — Sehlde (Hann.): Superintendent Rasch. — Seiffersdorf (Schlesien): Melz, P. — Sellin i. P.: Schöne, Pastor. — Sentke (Mark): Krieger, P. — Siegroth (Schlesien): Pfarrer Heyn. — Sienno (Bez. Bromberg): Lohwasser, Pfr.

Sigmaringen, Gymnasium: Dir. Dr. Eberhard. — O.-L. Plathner. — W. Hilfsl. Schué. — Skassa (Sachsen): Bahmann, Pfr. — Sollstedt bei Dachrieden (Prov. Sachsen): Rümler, Pfr. — Soltnitz (Pomm.): Pastor Müller. — Sonnenberg (Hessen-Nassau): Schupp, Pfr. — Sophienhof (Pommern): Pastor Amlong. — Spaatz (Mark): Riendorf, Pfr.

Speyer, Gymnasium: Rektor Dr. *Degenhart. — Prof. *Rnich. — Prof. *Kennel. — Prof. *Bauer. — Prof. *Lebon. — Prof. Dr. *Grünenwald. — Prof. Dr. *Hammerschmidt. — Prof. *Reffel. — G.-L. *Schmidt. — G.-L. Dr. *Dutoit. — G.-L. *Hildenbrand. — G.-L. *Rief. — G.-L. *Stopper. — G.-Ass. *Benecke. — G.-A. *Engelhardt. — Spremberg: Dr. Steffen, Arzt. — Stechau (Prov. Sachsen): Willruth, Pfr. — Stechow (Mark): Hülsen, P. — Steenfelde (Hann.): Hölscher, P. — Steinheim (Bayern): Pfarrer Heinlein. — Pfr. Löw. — Steinlah (Hann.): A. Pechmann, P. — Stettin: Krüger, Senats-Präsident. — Dr. Vetter, Referendar. — Stettin, König-Wilhelms-Gymnasium: Dir. Dr. Koppin. — Prof. Dr. Blasendorff. — Prof. Dr. Lange. — Prof. Dr. Tertor. — Prof. Hahn. — O.-L. Dr. Holsten. — Stralsund, Gymnasium: Dir. Dr. Peppmüller. — Conrektor Prof. Dr. Reißaus. — Subrektor Prof. Dr. Hahn. — Prof. Dr. Kasten. — Prof. Mojean. — Prof. Dr. Bäker. — O.-L. Faulstich. — O.-L. W. Panck. — O.-L. Dr. Tetzlaff. — O.-L. R. Ebeling.

Digitized by Google

Straßburg i. E., Bischöfliches Gymnasium: Dir. Dr. Jos. Bach. — Prof. Dr. Barth. — Prof. Dr. Ehrhard. — Prof. Dr. Hüdepohl. — O.-L. Como. — O.-L. Dr. Jos. Cron. — O.-L. Fliegen. — O.-L. Dr. Wilh. Frantz. — O.-L. J. Greff. — O.-L. Karl Hoeber. — O.-L. J. Hummel. — O.-L. Dr. E. Lauffer. — O.-L. Dr. J. Löffler. — O.-L. E. Loyson. — O.-L. Dr. Ohlmann. — O.-L. Heinrich Ranzenberger. — O.-L. Theod. Vente. — K. Steeffler, Ehrendomherr und Superior. — Religionsl. M. Hubrecht. — R.-L. J. Schaffner. — R.-L. Dr. Truttmann. — Jos. Vintori, Gesanglehrer. — Eng. Burckert, Probekandidat. — Strehlau (Schlesien): Nagel, Superintendent. — Strehlen (Schlesien), Gymnasium: O.-L. Rosenthal. — Streitau (Bayern): Behringer, Pfr. — Strelowhagen (Pommern): Pastor Engel. — Strießen (Sachsen): Hasche, Pfr. — Strodehne (Mark): Bree, Pfr. — Stücken (Mark): J. Bonnet, P. — Snndhausen (Sachsen-Coburg-Gotha); R. Kuntz, Pfr.

Tempelburg (Pommern): Dreist, Hilfsprediger. — Hensel, Pfr. — Liebert, Rektor. — Schroeder, Superintendent. — Tentschel (Schlesien): Jurisch, P. — Teutleben (Sachsen-Weimar): Petzold, Pfr. — Thiemendorf (Bez. Breslau): Superintendent Hähnel. — Vikar Poster. — Trieglaff i. Pommern: Tischer, P. — Trügleben (Sachs.-Coburg-Gotha): Fr. Stichling, Pfr. — Tüttleben (Sachsen-Coburg-Gotha): Reineck, Pfr.

Unterhohenried (Bayern): Auernhammer, Pfr.

Vatterode b. Mansfeld: Mendelson, Pfr. — Vehlin (Mark): Dorenburg, Pfr. — Vehlow (Mark): Röhricht, Pfr. — Virchow (Pommern): Hedtke, P. und Kreisschulinspektor. — Volkratshofen (Bayern): Pfr. Rehm.

Wachow (Mark): Stappenbeck, P. — Walda (Sachsen): Vogel, Pfr. — Waldenburg i. Schl.: Vergassessor Herrmann. — Dr. Ißmer, Arzt. — Regierungsassessor Kabirschky. — Amtsrichter Perl. — Amtsgerichtsrat Pyrkosch. — Gymnasium: Dir. Dr. Boetticher. — Prof. Dr. Püschel. — Prof. Franke. — Prof. Pfing. — O.-L. Dr. Liers. — O.-L. Dr. Trnmp. — O.-L. Dr. Borheck. — O.-L. Dr. Klinger. — O.-L. Seiffert.

Walsheim (Pfalz): A. Rettig, Pfarrer. — Waltershausen: Baetz, Diakonus. — Brohmeyer, Landratsamtssekretär. — Dehnert, Revierverwalter. — Diersch, Postmeister. — Dr. Ehrlicher, Assessor. — Gubitz, Kaufmann. — Hofmann, Schuldirektor. — Leutheuser, Amtsrichter. — Reinh. Müller, Superintendent. — A. Neidhold, Bürgermeister. — Dr. Nite, Landrat. — K. Schädel, Kaufmann. — Dr. Sperling, Arzt. — Welker, Amtsrichter. — Wandsbeck: Arzt, Assessor. — Wangten (Schlesien): H. Mühlichen, P. — Warza (Sachs.-Coburg-Gotha): Köllein, Pfr. — Wederau (Schlesien): Klippel, P. — Wehrstedt b. Halberstadt: Heßling, P. — Weißensee (Thür.): Baart, Superintendent. — Welzheim (Württemberg): W. Fischer, Stadtpfarrer. — G. Heller, Oberförster. — Dr. Heller, Oberamtsarzt. — G. Leitz, Dekan. — Fr. Lörcher, Parochialvikar. — Wendelstein (Bayern): Albrecht, Senior. — Weseram (Mark): Pauli, P. — Westhausen (Sachsen-Coburg-Gotha): Ortleb, Pfr. — Wetteborn (Hann.): G. Witzel, P. — Wettmar (Hann.): Lüdeke, P. — Wetzhausen (Bayern): Haaß, Pfr. — Wetzig (Pommern): Koch, P. — Widminnen (Ostpr.): Prediger Rudloff. — Wiski, ev. Pfr. — Wiedersbach (Bayern): Henry Küffner, Pfr. — Wienhausen (Hann.): Bettinghaus, P. — Wildenbruch (Mark): Hoffmann, P. — Wildenhain (Sachsen): Hühn, Pfr. — Wilhelmsdorf (Schlesien): Peisker, Superintendent. — Wilhelmsort (Bez. Bromberg): Lindenblatt, Pfr. — Windeberg (Prov. Sachsen): Haupt, Pfr.

Wismar, Gymnasium: Dir. Dr. Bolle. — Prof. Dr. Fritzsche. — Prof. Lemme. — Prof. Dr. Leysaht. — O.-L. K. Eilers. — O.-L. Dr. Kirchner. — O.-L. Dr. Stoppel. — O.-L. Dr. Techen. — Wittenfelde i. P.: Pastor

Digitized by Google

Ruff. — Witzke (Mark): Petzel, Pfr. — Woisteuthin i. P.: Pastor Fleischmann. — Wolkwitz (Pomm.): Pastor Richter. — Wollershausen (Hann.): Schloemer, P. — Wollstein: Drechsler, Pfarrer. — Lierse, Superintendent. — Realschule mit wahlfreien lat. und griech. Kursen: Dr. Karl Löschhorn, Dir. — Nissen, wissensch. Lehrer. — Wölfer, wiss. L. — Woringen (Bayern): Pfr. Ehrhardt. — Würgsdorf (Schlesien): Oels, P.

Würzburg: Dr. von Burckhard, Prof. der Rechte. — Dr. Geigel, Prof. der Medizin. — Dr. Goepfert, Prof. der Theologie. — Dr. Helfreich, Prof. der Augenheilkunde u. der Gesch. der Medizin. — Dr. Henner, Prof. der Geschichte. — Dr. Kihn, Prälat, Prof. der Theol. — Dr. Kirchner, Prof. der Ohrenheilkunde. — Dr. G. Kraus, Prof. der Botanik. — Dr. von Leube, Prof. der spez. Pathologie u. Therapie, Dir. der inneren Klinik. — Dr. Nieberding, Prof. der Gynäkologie. — Dr. Piloty, Prof. der Rechte. — Dr. Riedinger, Prof. der Chirurgie. — Dr. Rieger, Prof. der Psychiatrie. — Dr. von Rindfleisch, Prof. der pathol. Anatomie. — Dr. Schell, Prof. der Theologie. — Dr. Schönborn, Prof. der Chirurgie. — Dr. Scholz, Prof. der altt. Exegese. — Dr. Stahl, prof. hon. der Theologie. — Dr. Stangl, a. o. Prof. der klass. Philologie. — Dr. Stölzle, Prof. der Philosophie. — Dr. Stubenrath, Privatdoz. der gerichtl. Medizin. — Dr. B. Weber, Prof. der Theologie. — Altes Gymnasium: Rector C. Hammer. — Prof. Dr. J. C. Schmitt. — Prof. Ullerich. — Prof. Dr. Peter Schmitt. — Prof. G. Busch. — Proof. Dr. theol. Löhr. — Prof. Dr. Kalb. — Prof. J. Eibel. — G.-L. Mann. — G.-L. Hußlein. — Religionslehrer Dr. Sodeur. — G.-Ass. Ohly. — Wulfflatzke (Pomm.): Pastor Bluth. — Wutike (Mark): Nagel, Pfr.

Zehdenick (Mark): Dr. Brunck, Sanitätsrat. — Duchstein, Diakonus. — Kikebusch, Superintendent. — Dr. Rudeloff, pr. Arzt. — Sasse, Amtsrichter. — Zühl, Rechtsanwalt. — Zossen (Mark): Bauer, Gerichtsassessor. — Max Branig, Vikar. — Budczies, Amtsrichter. — Franke, P. — Kriebel, Vikar. — Dr. Martin Friedemann, Arzt. — Schmidt, Superintendent. — Dr. Sternberg, Referendar. — Dr. von Ubisch, Arzt. — Dr. iur. Wirth, Bürgermeister.

Zweibrücken: Alexander, Stadtvikar. — Gottschall, Pfr. — Heußler, Pfarrverweser. — H. Jung, Dekan. — Dr. Eugen Meyer, Bezirksrabbiner. — Schunck, Strafanstalts-Geistlicher. — Kgl. Gymnasium: Rektor Friedr. Mayer. — Prof. Stichter. — Prof. Reeb. — Prof. Dr. Keiper. — Prof. Dr. Stich. — Prof. Herzer. — G.-L. Buttmann. — G.-L. Egg. — G.-L. Schunck.

Zeitz, Gymnasium: Direktor Kanzow. — Prof. Hüssig. — Professor Obermann. — Zettemin (Pommern): Pastor Kasten. — Zettin (Pomm.): Meyer, past. des. — Zscherben bei Halle a. S.: Pastor Vissem. — Zützen (Prov. Brandenburg): Pfr. A. Neumann.

Addiert man die obigen Namen zu denen, die sich in der Hauptliste und in dem Nachtrag am Ende des Vorworts finden, so ergiebt sich die Summe 15502, und wenn man auch die Zahl der oben noch nicht abgedruckten, Mitte Februar eingegangenen Unterschriften hinzurechnet, steigt die Gesamtsumme auf 15705.

Die Zahl der Gymnasien, die in dem obigen und dem an das Vorwort der Hauptliste angeschlossenen Nachtrag zu den in der Hauptliste vertretenen Anstalten hinzugekommen sind, ist 47, die der Gymnasiallehrer 449. Von ihnen haben ihre Zustimmung auf die erste Resolution beschränkt 115.

G. Uhlig.

Digitized by Google

Der Erlaß des Kaisers zur Schulreform.

Wir bringen den in vielen Zeitungen mitgeteilten Kaiserlichen Erlaß nicht blos wegen seiner großen Bedeutung auch hier zum Abdruck, sondern auch weil der Text in manchen (auch angesehenen) Blättern an starken Ungenauigkeiten leidet.

Auf den Bericht vom 20. November dieses Jahres erkläre Ich Mich damit einverstanden, daß die von Mir im Jahre 1892 eingeleitete Reform der höheren Schulen nach folgenden Gesichtspunkten weitergeführt wird.

1. Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur in sofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittelung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen. Damit ist zugleich der beste Weg gewiesen, das Ansehen und den Besuch dieser Anstalten zu fördern und so auf die größere Verallgemeinerung des realistischen Wissens hinzuwirken.

2. Durch eine grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen. Mit Rücksicht hierauf will Ich nichts dagegen erinnern, daß im Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien das Lateinische eine entsprechende Verstärkung erfährt. Besonderen Wert aber lege Ich darauf, daß bei der großen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen hat, diese Sprache auf den Gymnasien eingehender berücksichtigt wird. Deshalb ist überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht bis Untersekunda zu gestatten und außerdem in den drei oberen Klassen der Gymnasien, wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen, das Englische an Stelle des Französischen unter Beibehaltung des letzteren als fakultativen Unterrichtsgegenstandes obligatorisch zu machen. Auch erscheint es Mir angezeigt, daß in dem Lehrplane der Oberrealschulen, welcher nach der Stundenzahl noch Raum dazu bietet, die Erdkunde eine ausgiebigere Fürsorge findet.

3. In dem Unterrichtsbetriebe sind seit 1892 auf verschiedenen Gebieten unverkennbare Fortschritte gemacht. Es muß aber noch mehr geschehen. Namentlich werden die Direktoren, eingedenk der Mahnung: „Multum, non multa“ in verstärktem Maße darauf zu achten haben, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Arbeitsforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden.

Für den griechischen Unterricht ist entscheidendes Gewicht auf die Beseitigung unnützer Formalien zu legen und vornehmlich im Auge zu behalten, daß neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte kommt.

Bei den neueren Sprachen ist mit besonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen und sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller anzustreben.

Im Geschichtsunterricht machen sich noch immer zwei Lücken fühlbar: die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte und die zu wenig eingehende Behandlung der deutschen Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts mit ihren erhebenden Erinnerungen und großen Errungenschaften für das Vaterland.

Für die Erdkunde bleibt sowohl auf den Gymnasien wie auf den Realgymnasien zu wünschen, daß der Unterricht in die Hand von Fachlehrern gelegt wird.

Digitized by Google

Im naturwissenschaftlichen Unterricht haben die Anschauung und das Experiment einen größeren Raum einzunehmen und häufigere Exkursionen den Unterricht zu beleben; bei Physik und Chemie ist die angewandte und technische Seite nicht zu vernachlässigen.

Für den Zeichenunterricht, bei dem übrigens auch die Befähigung, das Angeschaute in rascher Skizze darzustellen, Berücksichtigung verdient, ist bei den Gymnasien dahin zu wirken, daß namentlich diejenigen Schüler, welche sich der Technik, den Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Medizin zu widmen gedenken, vom fakultativen Zeichenunterricht fleißig Gebrauch machen.

Außer den körperlichen Uebungen, die in ausgiebigerer Weise zu betreiben sind, hat auch die Anordnung des Stundenplanes mehr der Gesundheit Rechnung zu tragen, insbesondere durch angemessene Lage und wesentliche Verstärkung der bisher zu kurz bemessenen Pausen.

4. Da die Abschlußprüfung den bei ihrer Einführung gehegten Erwartungen nicht entsprochen und namentlich dem übermäßigen Andrange zum Universitätsstudium eher Vorschub geleistet, als Einhalt gethan hat, ist dieselbe baldigst zu beseitigen.

5. Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen sich bewährt. Durch den die Realschulen mitumfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daß der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird.

Ich gebe Mich der Hoffnung hin, daß die hiernach zu treffenden Maßnahmen, für deren Durchführung Ich auf die allzeit bewährte Pflichttreue und verständnisvolle Hingebung der Lehrerschaft rechne, unseren höheren Schulen zum Segen gereichen und an ihren Teilen dazu beitragen werden, die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen.

Gegeben Kiel, den 26. November 1900. An Bord M. S. „Kaiser Wilhelm II."

(gez.:) Wilhelm R.

(ggez.:) Studt.

An den Minister der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten.

Die Besprechungen, die der obige Erlaß in Zeitungen und Zeitschriften gefunden hat, weichen teilweise stark von einander ab, nicht bloß wegen der verschiedenen Standpunkte der Beurteilenden, sondern auch wegen verschiedenartiger Interpretation.

Wir möchten hier hervorheben die Aeußerungen der Kreuzzeitung vom 4. Dez. v. J. Nr. 566 und vom 27. Dez. Nr. 603, die letztere betitelt: „Wer macht die Schulreform?" und gerichtet gegen einen Artikel über Reformgymnasien, der in den dem preuß. Finanzminister nahestehenden „Berliner politischen Nachrichten" erschienen war; ferner die Artikel von O. Jäger in der Kölnischen Zeitung vom 6. Dez. Nr. 954 und in den Deutschen Stimmen vom 15. Dez. Nr. 18; den von P. Cauer in den Düsseldorfer Neuesten Nachrichten vom 14. Dez. Nr. 288; die anonymen in der Schlesischen Zeitung vom 7. Dez. Nr. 858 und vom 28. Dez. Nr. 906 und den von O. Kämmel, der zuerst in den Grenzboten erschien und jetzt wiederabgedruckt ist in seinem bei Fr. W. Grunow erschienenen Büchlein „Der Kampf um das humanistische Gymnasium" S. 79—96. Von seiten der Reformpartei ist der Erlaß z. B. besprochen in der Deutschen Zeitung vom 4. und 7. Dez. Nr. 283 und 286. Wir selbst haben einige Punkte desselben in dem Vorwort zur Unterschriftenliste für die Braunschweiger Erklärung berührt und möchten auch hier nicht auf alle Fragen eingehen, die durch die wichtige Kaiserliche Ordre angeregt sind, sondern dies

Digitized by Google

auf eine Besprechung des uns hoffentlich bald vorliegenden Protokolls der Berliner Schulkonferenz verschieben, deren Erörterungen ja teilweise Ausgangspunkte für die Bestimmungen des Erlasses gewesen sind. Hier nur dies, wovon Einiges schon in dem erwähnten Vorwort gesagt ist.

1. Die Gleichwertigkeit aller neunjährigen Anstalten in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung ist von mehreren Seiten gleich gesetzt worden mit der Gleichwertigkeit in der Vorbereitung zu allen höheren Studien, obgleich ausdrücklich gesagt ist, daß nicht jede der drei Anstaltsgattungen die für manche Studien und Berufszweige notwendigen Vorkenntnisse vermittelt. Aus den in die Zeitungen (am ausführlichsten wohl in die Kölnische Zeitung Nr. 149 und 161) gelangten Mitteilungen über die jüngsten Verhandlungen in der Budgetkommission des preußischen Abgeordnetenhauses geht hervor, daß die so vielfach gewünschte und erwartete völlige Gleichstellung der Gymnasial-, Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten in Bezug auf Hochschulstudien und Beruf sich wohl nicht verwirklichen wird. Der preußische Kultusminister hat gethan, was in seiner Macht lag, indem er durch Erlaß vom 26. Februar verfügte, daß alle Abiturienten, nicht blos von deutschen Gymnasien, sondern auch von deutschen Realgymnasien und von preußischen oder als völlig gleichstehend anerkannten außerpreußischen deutschen Oberrealschulen, gleichmäßig zur Prüfung für ein Lehramt an höheren Schulen, ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer, zuzulassen sind. Zu dieser Verfügung führte offenbar zweierlei: der Umstand, daß sich der Minister hier auf seinem Gebiet befand, wo er schalten und walten kann, ohne einen preußischen oder außerpreußischen Kollegen um seine Beistimmung ersuchen zu müssen; und zweitens die Erwägung, daß bei den Prüfungen pro facultate docendi ausreichende Gelegenheit sei festzustellen, ob der Examinierende alle die Kenntnisse besitze, welche für ihn in seinen Spezialfächern und in anderen Schulwissenschaften unerläßlich sind, um Gymnasiasten, Realgymnasiasten oder Oberrealschüler unterrichten zu können. Freilich wird ja dann wohl eine Novelle zur Ordnung der Lehramtsprüfung notwendig werden, welche z. B. bestimmt, was von lateinischem Wissen ein Mathematiker oder ein Neusprachler nachzuweisen habe, der eine Oberrealschule durchgemacht hat. Oder würde man es unbedenklich finden, Jemanden an einem Gymnasium Mathematik und Französisch unterrichten zu lassen, der nicht blos griechische, sondern auch lateinische Kenntnisse nicht besitzt? Das wäre doch in mehrfacher Beziehung unzuträglich. Vor Allem: ein französischer Unterricht, der auf das Latein Bezug nähme, könnte in solchem Fall nicht stattfinden. Fordert man aber von einem Oberrealschulabiturienten, der das Zeugnis der Lehrbefähigung für höhere Schulen in Mathematik oder neueren Sprachen zu erwerben sucht, den Nachweis über ein gewisses Maß von altsprachlichen Kenntnissen und verlegt diese Prüfung in dasselbe Examen, in dem sein fachwissenschaftliches Wissen konstatiert werden soll, so entsteht wahrscheinlich eine böse Ueberbürdung mit Examensstoff. Sollte also nicht doch jener Nachweis zur Erleichterung der Kandidaten besser früher gefordert werden? Sollte damit nicht auch dem, was bezüglich der neuphilologischen Studierenden von akademischer Seite verlangt wird, besser genügt werden? Denn, wenn nicht alle neusprachlichen Universitätslehrer, so doch sicher ihr größter Teil sieht altsprachliche Kenntnisse als unerläßliche Grundlage für ein wissenschaftliches Studium des Französischen und Englischen an.

Weniger günstig gestaltet sich die Aussicht für die Realschulabiturienten bezüglich der anderen Fakultäten nach den Aeußerungen des Ministers in der preußischen Budgetkommission. Zu dem theologischen Studium scheinen in der That auch ferner nur Abiturienten mit gymnasialer Vorbildung zugelassen werden zu sollen. Maßgebend war dabei zweifellos auch der Meinungsausdruck kirchlicher Behörden. Mitgewirkt aber hat wohl der Gedanke, diejenigen Kenntnisse in den drei alten Sprachen, welche die notwendige Voraussetzung für das Studium eines Theologen seien, könnten nur durch jahrelange Bemühungen erworben werden.

Betreffs der Vorbildung der künftigen Juristen hat der Kultusminister mit den Vorständen anderer Ministerien zu rechnen, betreffs derjenigen der Aerzte mit den Vertretern der anderen Bundesstaaten, und von den beiden genannten Seiten scheint das Entgegen-

Digitized by Google

kommen bisher gering. Ob und wann Nachweise über Vorbildungsergänzungen von den Medizinern und Juristen gefordert werden sollen und welcher Art sie sein werden, darüber schafft hoffentlich die bevorstehende Kammerverhandlung etwas mehr Klarheit.

2. Sehr zu begrüßen ist die Aussicht, daß die Eigenart der drei höheren Schulgattungen in Zukunft kräftiger zu betonen sei und nur zu wünschen, daß dies auf die Dauer gelingen wird, auch dann, wenn die drei wirklich in einen „Wettbewerb" mit einander eingetreten sind. Unter der Eigenart verstehen wir übrigens nicht bloß den eigenartigen Lehrplan, sondern ebenso sehr den eigenartigen Unterrichtsbetrieb. Mit besonderer Freude haben die humanistisch Gesinnten bewillkommnet, daß der Kaiser in Konsequenz des ausgesprochenen Grundsatzes nichts dagegen erinnern wollte, daß das Latein im Lehrplan der Gymnasien eine Verstärkung erhalte. Besonders Jäger hebt das Bedeutungsvolle dieses „heilsamen Rückschritts, also großen Fortschrittes" hervor und zollt dem Kaiser lebhaften Dank für diesen Entschluß. Und wenn jetzt auch durch die inzwischen bekannt gewordene ministerielle Ausführung des durch die Ordre Angebahnten nicht die 15 im Jahre 1892 verlorenen Lateinstunden wiedergewonnen sind, sondern nur 6 von ihnen, so wollen wir darüber die Wichtigkeit dieser retrograden Bewegung nicht übersehen: steht doch auch jetzt das preußische unter den deutschen Gymnasien nicht mehr an letzter Stelle bezüglich der Zahl der Lateinstunden.

Meinungsverschiedenheit dagegen herrscht betreffs der Verstärkung des Lateinunterrichts in den Realgymnasien. In der Schulkonferenz vom Juni hatte nach Mitteilung der Kreuzzeitung ein einziges Mitglied solche Verstärkung gewünscht. In dem Kaiserlichen Erlaß erscheint sie neben der im Gymnasium zuzulassenden. In den neuen Plänen tritt sie mit einem Plus von 6 Stunden, wie die des Gymnasiums, auf. In Anbetracht, daß das Lateinische im Realgymnasium nur den Rang einer Hilfsdisziplin habe, die in den unteren Klassen dazu diene, die gemeinsame grammatische Grundlage zu geben, und auf den oberen Stufen soweit lebendig erhalten werden solle, um zu einer mehr wissenschaftlichen Erklärung der Sprachformen und Redeweisen herangezogen werden zu können, findet es nun Cauer unbegreiflich, daß die Lateinstunden im Realgymnasium vermehrt, dagegen die französischen vermindert seien, die doch hier eine ähnliche Aufgabe zu erfüllen hätten, wie der Lateinunterricht im Gymnasium. (Nationalzeitung vom 22. Januar Nr. 45: „der Entwurf der neuen Lehrpläne"). Jäger hatte in der Kölnischen Zeitung begierig zu sein erklärt, wie sich der bei der Reform des Jahres 1892 übel geratene Lehrplan des Realgymnasiums nach der durch die Kaiserliche Ordre in Aussicht gestellten Verstärkung des Lateins gestalten werde und wie sich die leitenden Männer des Realgymnasiums zu dieser Aenderung stellen würden. Er erinnerte sich dabei gewiß daran, daß 1894 die Delegiertenversammlung des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins einer These zugestimmt hatte, die Theod. Ziegler am Schluß seines Vortrages über „Notwendigkeit und Berechtigung des Realgymnasiums" gestellt hatte und die eine Verstärkung des Lateinischen auf diesen Anstalten verlangt, daß dagegen im Jahre 1882 nach der Erlassung der Bonitzischen Lehrpläne auf einer Versammlung von Realschulmännern in den Rheinlanden gegen die Vermehrung der Lateinstunden in den oberen Klassen von 3 auf 5 als gegen etwas ganz Verkehrtes geeifert wurde.

3. Das Griechische hat man z. T. als schwergefährdet oder gar schon fakultativ geworden durch die Bestimmung angesehen, daß das Englische als Ersatzunterricht dafür in mittleren Klassen zu gestatten sei. Uns schien aus dem Zusatz „bis Untersekunda" hervorzugehen, daß blos von solchen Schülern die Rede sein könne, welche von vornherein keine weitere Absicht haben, als diese Klasse zu absolvieren und das Zeugnis für den Einjährigendienst zu erlangen, daß also lediglich weitere Ausdehnung einer Einrichtung gewünscht sei, die bereits an einigen Gymnasien besteht, neben denen sich am gleichen Ort kein Realgymnasium und keine Realschule findet. Zur Vermeidung von Mißverständnissen aber schien uns, wie Andern, gut, daß ausdrücklich bestimmt werde: die Schüler, welche in den mittleren Klassen nicht griechisch gelernt, dürften bei etwaiger Sinnesänderung bezüglich des von ihnen

Digitized by Google

an der Anstalt zu erstrebenden Zieles in die Obersekunda nur dann eintreten, wenn sie sich durch Nachholung des griechischen Pensums der Tertia und der Untersekunda befähigt hätten, auch an diesem Unterrichtsfach in den oberen Kursen teilzunehmen. Dem entspricht nun die Erklärung, die der Minister in der Budget-Kommission nach dem Bericht der Kölnischen Zeitung vom 24. Februar abgegeben hat: ein Schüler, der den englischen Ersatzunterricht gewählt, sei zum Besuch der höheren Klassen des Gymnasiums nicht berechtigt. Uebrigens sind wir, wie Jäger, der Ansicht, daß im Gymnasium das Englische einen wirklichen Ersatz für das Griechische nie leisten kann.

4. Wenn im griechischen Unterricht „neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte kommen soll", so entspricht das einer Bedeutung der griechischen Lektüre, die neuerdings von verschiedenen Seiten stärker betont worden ist und über die am besten angesichts des Protokolls der Verhandlungen der Berliner Schulkonferenz gesprochen werden wird. Ueber die zugleich geforderte „Beseitigung unnützer Formalien" aber möchten wir uns schon hier dahin aussprechen, daß wir das Adjektiv „unnütz" nicht als epitheton perpetuum, sondern als unterscheidendes Beiwort glauben ansehen zu sollen. Denn allerdings giebt es auch unnütze Formalien in jedem Sprachunterricht, und auf sie ist häufig zum Schaden desselben zu viel Zeit verwandt worden. Aber ebenso sicher giebt es sehr nützliche, ja durchaus notwendige, ohne deren prompte Kenntnis die Schüler bei dem Verständnis der fremdsprachlichen Texte auf ein Raten und Faseln angewiesen wären, das mit dem eigentlichen Zweck des Gymnasiums, der Vorbildung für wissenschaftliches Arbeiten, in einem feindlichen Gegensatz stünde. Sollte übrigens bei der Scheidung der Formalien des griechischen Sprachunterrichts in nützliche und unnütze auch der Wortaccent in Betracht kommen, so ist das ein Punkt, der keineswegs so kurz und einfach zu erledigen ist, wie Manche glauben, die die griechische Accentuation für die Schule ganz über Bord werfen möchten, sondern eine Angelegenheit, die reifliche Erwägung erfordert, und das mag demnächst in einer auch für Nichtphilologen berechneten Weise geschehen, wie die Frage ja auch schon Dr. Felix Schwarzbach (am Ostrauer Pädagogium) im ersten Heft des laufenden Jahrgangs der Preußischen Jahrbücher S. 123—132 popularisierend behandelt hat. Es lohnt sich u. E. unter Anderem, einmal Jedermann an einer größeren Reihe von Beispielen zu zeigen, wie oft je nach verschiedener Betonung die griechischen Worte eine absolut verschiedene Bedeutung haben und wie daher die Accentuation eine ganz wesentliche Hülfe für das Verständnis bietet.

5. Die im Kaiserlichen Erlaß offenbar schon in Aussicht genommene und in den neuen Stundenplänen ausgeführte Vermehrung der wöchentlichen Gesamtstundenzahlen für mehrere Klassen wird zwar zweifellos von unzähligen Schülern und nicht wenigen Eltern beklagt werden (daß von der Mehrzahl auch der letzteren, möchte ich freilich keineswegs behaupten); eine Wohlthat jedoch bleibt es sicher für die Schüler. Wir haben die 1892 vorgenommene Reduktion von vornherein für zuweit gehend gehalten („Humanistisches Gymnasium" 1895 S. 117). Wer an die jetzt wieder angenommenen Zahlen gesundheitliche Bedenken knüpft, dem wäre zu raten, einmal die Tertianer und Sekundaner eines württembergischen Gymnasiums, denen noch mehr Stunden zugemutet werden, auf ihre sanitäre Beschaffenheit zu beobachten und etwa zur Vergleichung die einer bayerischen Anstalt ins Auge zu fassen, ob denn diese einen so wesentlich gesunderen Eindruck machen, als jene: in Bayern nämlich ist die Zahl der obligatorischen Stunden an den Gymnasien geringer als in irgend einem anderen deutschen Staate. — Die Frage der Pausen ist eine gründlich zu überlegende, und Hülfe wird dabei ein sehr instruktiver Aufsatz von Prof. Gebhard in dem diesjährigen Heft I und II der bayrischen Blätter für das Gymnasialschulwesen S. 178—185 leisten, wo eine Uebersicht über die recht verschiedene Praxis in 13 deutschen Staaten gegeben ist.

6. Daß wir speziell über das Fallenlassen der sogen. Abschlußprüfung erfreut gewesen, wird man uns in Anbetracht der Einwendungen, die wir früher wiederholt gegen dieselbe erhoben haben, nicht verdenken. Besonders interessant war uns dabei die Bemerkung der

Digitized by Google

Thatsache, daß die Einrichtung dem übermäßigen Andrange zum Universitätsstudium eher Vorschub geleistet hat. Wir hatten uns erlaubt, dies im Jahrgang 1895 dieser Zeitschrift S. 115 als höchst wahrscheinlich zu bezeichnen. Sollte aber aus dem nun vorliegenden Mißerfolg nicht ein allgemeiner Schluß gezogen werden können: daß man auf Neuerungen im Schulwesen nicht zu sichere Hoffnungen setzen soll? Bei der Mannigfaltigkeit der Bedingungen, von denen auf diesem Gebiete Erfolge abhängig sind, der Ursachen, aus deren Zusammenwirken die Ergebnisse sich entwickeln, kann es hier auch dem Erfahrenen und Umsichtigen begegnen, daß er sich von einer Maßregel eine Wirkung verspricht, die der sich dann einstellenden geradezu entgegengesetzt ist.

7. Hocherfreulich ist die dem preußischen Lehrerstande von Allerhöchster Stelle ausgesprochene Anerkennung seiner Pflichttreue und verständnisvollen Hingabe. In der That haben diese Eigenschaften reichliche Gelegenheit gehabt, sich in den letzten Jahrzehnten bei den häufigen Wandelungen der den Lehrern gestellten Aufgaben und bei der innerlichen Abneigung nicht Weniger gegen manche Neuerung zu bewähren.

Anderes im folgenden Heft. G. U.

Gründung einer neuen Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

Herrn Prof. Dr. Fritsch in Hamburg verdanke ich die folgende erfreuliche Mitteilung über die Bildung einer Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins. Im Anfang des Dezember v. J. war folgender Aufruf an eine Reihe von Einwohnern der Hansestadt versandt worden.

Seit einer Reihe von Jahren ist das humanistische Gymnasium der Gegenstand heftiger Angriffe. Die Frage wird aufgeworfen, ob die hier erworbene Bildung, in welcher das Geistesleben der Männer wurzelte, die in der Vergangenheit unser Volk groß gemacht haben, auch den Bedürfnissen der Gegenwart und der weiteren Zukunft noch angemessen sei. Die Gegner verneinen diese Frage, und es steht zu befürchten, daß durch deren forgesetzte Agitation zunächst die öffentliche Meinung noch mehr als bisher erregt werde, dann aber auch die maßgebenden Regierungen zu Ungunsten des Gymnasiums beeinflußt werden könnten, so daß schließlich unter dem Namen einer Reform die Grundlagen des Gymnasiums erschüttert würden. Angesichts dieser Gefahr gilt es, die Freunde des Gymnasiums zu sammeln und aufklärend zu wirken über den von keiner Zeitströmung abhängigen Wert, der der humanistischen Bildung inne wohnt.

Auf der diesjährigen Pfingstversammlung des deutschen Gymnasialvereins ist deshalb angeregt worden, in möglichst vielen Städten Ortsgruppen des genannten Vereins nach dem Vorbild von Frankfurt a. M. zu gründen. In diesen Ortsgruppen sollen in freier Diskussion Fragen der Organisation des Gymnasiums erörtert, Mißverständnisse zerstreut, Wesen und Wert einer historisch-humanistischen Ausbildung klar gelegt werden. Auch wird in Aussicht genommen, Mitteilungen aus dem Gebiete der Altertumskunde in populärer Darstellung zu geben. Man werfe nicht ein, daß ein kleinerer Kreis ohne Einfluß auf die öffentliche Meinung sein werde. Bewegungen zur Erhaltung oder Zerstörung des Bestehenden gehen immer von einer Minderzahl aus. Was leben und wirken soll, muß gegen Angriffe verteidigt werden, nur das, was keine Verteidiger mehr findet, verdient zu verfallen.

Von solchen Erwägungen ausgehend, sind die Unterzeichneten zusammengetreten und fordern Sie ergebenst auf, in diese Ortsgruppe einzutreten und weitere Gesinnungsgenossen zu werben. Bei dem lebhaften, natürlichen Interesse unserer Frauen an der Erziehung unserer Jugend und bei dem wesentlichen An-

Digitized by Google

teil, den sie an derselben nehmen, wird vorgeschlagen, auch unsere Damen an den Sitzungen teilnehmen zu lassen.

Es besteht die Absicht, höchstens drei Sitzungen im Winter abzuhalten. Zur Bestreitung der Kosten wird der jährliche Beitrag auf Mk. 3.— festgesetzt. Dafür erhält jeder Zahlende ein Exemplar der in Heidelberg erscheinenden Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium". Sie werden hiermit zur ersten Sitzung dieses Winters am 17. Dezember, Abends 8 Uhr im Patriotischen Gebäude freundlichst eingeladen.

Tagesordnung:

Darlegung über die Notwendigkeit des Zusammenschlusses der Freunde des Gymnasiums. — Konstituierung der Ortsgruppe.

Pastor Aly.
Senior D. Behrmann.
John von Berenberg-Goßler.
Oberlandesgerichtsrat Dr. Brandis.
Prof. Dr. Eyssenhardt.
Dr. med. Eug. Fraenkel.
Prof. Dr. Fritsch.
Dr. Lappenberg.
Prof. Dr. med. Lenhartz.
Pastor D. Manchot.
Präsident Dr. Martin.
H. A. Michahelles.
Max Schinkel.
Gymnasialdirektor Dr. Schulteß.
Dr. med. W. Sieveking.
Gymnasialdirektor Dr. Wegehaupt.

Die Versammlung fand am 17. Dezember statt. Der Ortsgruppe traten alsbald 109 Personen bei. Die beschlossenen Satzungen entsprechen mit geringen Aenderungen denen der Frankfurter Ortsgruppe. Von dem Jahresbeitrag werden je 2 Mk. an die Generalkasse des Vereins abgegeben als Entgelt für Empfang der Vereinszeitschrift.

Am 28. Januar fand der erste Vortragsabend statt. Prof. Dr. Fritsch sprach über das „Reform-Gymnasium" mit besonderer Beziehung auf Hamburg. Der Vortrag ist in der Herold'schen Buchhandlung zu Hamburg erschienen und legt in sehr lichtvoller Weise dar, wie gewisse von der Neuerung erwartete Vorteile erträumt und wie manche Mißstände mit ihr unvermeidlich verknüpft seien. U.

Altphilologische Ferienkurse.

Archäologische, physikalische, neuphilologische Ferienkurse giebt es bereits seit einer Reihe von Jahren an verschiedenen Orten. Zum ersten Mal einen altphilologischen abgehalten zu haben, dies Verdienst gebührt den Bonnenser Lehrern der klassischen Philologie. Wie überaus anregend derselbe im April vor. J. verlief, schildert der Kölner Gymnasialprofessor B. Hübner in der Ilberg-Richterschen Zeitschrift (1900, II. Abt., Heft 9 S. 495ff.) und fordert dadurch entschieden zur Nachahmung auf. Die lebhafte Befriedigung, die den 61 Teilnehmern (Schulmännern aus den verschiedensten Teilen der Rheinlande) die von Bücheler, Elter, Löschke, Wiedemann, Solmsen und Sudhaus gebotenen Belehrungen im vorigen Jahre gewährten, hat dann auch eine ähnliche Veranstaltung in diesem Jahre zu Wege gebracht. Am 10., 11. und 12. April werden sprechen: Usener über die Metapher, Elter über ein Gedicht des Bacchylides, Nissen über die städtische Entwicklung Italiens, Löschke über Aphrodite, Radermacher von den neueren Theorien über attische Kunstprosa.

Darin, daß die altphilologischen Gymnasiallehrer sich stetig wissenschaftlich fortbilden und daß sie, soweit irgend möglich, auch in persönlicher Berührung mit den akademischen Lehrern ihrer Wissenschaft bleiben, liegt wahrlich eine nicht hoch genug zu schätzende Stütze auch für den humanistischen Schulunterricht. G. U.

Digitized by Google

Ein Glückwunsch.

Einen zwar aus Unwissenheit sehr verspäteten Glückwunsch möge unser Freund und Mitarbeiter, der gleich Jäger unentwegte Genosse im Kampfe für die humanistische Schulbildung, Geh. Regierungsrat Direktor Dr. O. **Kübler**, auch jetzt noch freundlich entgegennehmen. Wir dürfen ihn sicher im Namen aller Gesinnungsgenossen aussprechen. Kübler feierte am 23. November v. J. sein fünfzigjähriges Doktorjubiläum. In dem launig-ernsten Gedicht, mit dem ihn an diesem Tage Johannes Trojan im Namen der „Griechischen Gesellschaft" begrüßte, ist ein kurzer Rückblick auf das reiche Leben des Jubilars geworfen. Wir möchten hier dessen gedenken, wie sich zu Küblers sonstigen Erfolgen in den letzten Zeiten die hohe Ehre und Freude gesellte, daß er die Gymnasialbildung der Kaiserlichen Prinzen August Wilhelm und Oskar bis zu ihrer jetzt erfolgenden Uebersiedelung nach Plön zu leiten hatte. G. U.

Eine Ergänzung zu dem Nekrolog auf S. 101–105 des vorigen Jahrgangs.

Der dem Andenken des verstorbenen württembergischen Schulmannes, zuletzt Kultministerialdirektors Max Planck gewidmete Nachruf Fr. Pressels enthält in seinem zweiten Absatze (S. 101 des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift) eine Ungenauigkeit oder Unvollständigkeit, die zwar keinen Punkt von erheblicher Wichtigkeit betrifft, aber — da er einem philologischen Schulmanne gilt und für wesentlich philologische Leser bestimmt ist — der Berichtigung zu völliger Akribie nicht entbehren sollte. Es heißt a. a. O.: „Pl. sollte das Landexamen machen und kam zu diesem Zweck in die Nürtinger Lateinschule, die unter einem trefflichen Rektor, seinem Anverwandten M. Heinrich Planck blühte. Der Erfolg war, daß er Herbst 1836 in das Seminar Schönthal aufgenommen wurde." Diese Worte müssen bei jedem nicht besser unterrichteten Leser die Vorstellung erwecken, Pl. sei aus dem Hause und aus der Schule jenes M. H. Planck in das Seminar eingetreten. Dem ist aber nicht so. Der M. H. Planck zog sich im April des Jahres 1835 vom Nürtinger Schulamt auf die nahe gelegene Pfarrei Bempflingen zurück, wo er nach wenigen Jahren (1839) in den besten Mannesjahren unerwartet rasch starb. Sein junger Verwandter Max Pl. aber ging über in das Haus und die Schule von H. Plancks früherem Schüler und nunmehrigem Nachfolger, meinem Vater, dem damaligen jugendlichen Rektor Hirzel, späteren Oberstudienrat, weiterhin Tübinger Universitätsprofessor und Gymnasialrektor, der die Schule ganz in der Art und dem Geiste seines Lehrers und Vorgängers weiter führte. In seinem Hause und unter seiner Schulung brachte Max Pl. die letzten anderthalb Jahre seines Lateinschullebens zu, von ihm aus trat er durch die Pforte des Landexamens in die Klosterschule ein, ihm hat er auch, wie ich aus brieflichen und mündlichen Aeußerungen von ihm weiß, ein dankbares Andenken bewahrt. Ich benütze diese Gelegenheit, um auf das klassisch-schöne Denkmal hinzuweisen, das der junge Amtsnachfolger seinem Vorgänger gesetzt hat in dem eingehenden Nachruf, der zuerst 1840 im Korrespondenzblatt für Lehrer, einer längst eingegangenen Schulzeitschrift, erschienen ist, dann anläßlich der im Kreise der Schüler und Familienangehörigen Plancks 1874, im Todesjahre des Vers., begangenen Gedächtnisfeier von seinem Sohne Adolf Planck, Prof. in Heilbronn, wieder neu abgedruckt und „als Ms." verbreitet wurde. Dieser Nachruf hätte wohl verdient einem weiteren Kreise und dem nachlebenden Geschlechte wieder dargeboten zu werden; denn er gibt in edler Form ein schönes und treffendes Bild von der Persönlichkeit und dem Wirken eines gerade in seiner Beschränktheit überaus tüchtigen, auch in seinen menschlichen Eigenschaften hochachtbaren Vertreters des alten württembergischen Lateinschulwesens aus der Zeit seiner charaktervollen Selbstbeschränkung und seiner innigen Verbindung mit der Kirche, wie sie nun seit Jahrzehnten fast nur noch in der Erinnerung leben.

Die Gelegenheit diesen Hinweis zu geben möge mich entschuldigen, wenn ich in dieser an sich wenig bedeutenden Sache das Wort genommen habe.

Ulm. Hirzel.

Digitized by Google

Erwiderung.[1])

Sehr geehrter Herr Redakteur!

Darf ich Sie um die kollegiale Liebenswürdigkeit bitten, mir in Ihrer geschätzten Zeitschrift ein kurzes Wort zu verstatten? Sie haben in Ihrem letzten Heft (1900 IV S. 233 fg.) einen in solcher Form nicht ganz gewöhnlichen Appell an mein „christliches Gewissen" richten lassen: da ist es vielleicht nur entsprechend, daß ich Rede stehe.

Ich hatte ein scharfes Wort von Herrn Direktor Aly erwartet, und ich habe ihn wiederholt dessen versichert, daß ich ihm jede Berechtigung dazu zugestehe, seinem Empfinden und seiner Sache auf diese Weise eine Genugthuung zu schaffen. Aber ich habe ebenso wiederholt schriftlich und mündlich Herrn Direktor Aly gebeten, bei dieser Gelegenheit nicht zu verschweigen, daß jener „eigenartige Artikel" von Bonus nur eine Stimme bedeute aus einem Chorus, der sich gerade in dem Quartal von Juli bis September zu den Schulfragen in der „Christlichen Welt" vernehmen ließ. Hätte Herr Direktor Aly mir diese Bitte erfüllt, so würde ich alles Andre schweigend hingenommen haben; nunmehr muß ich mit Ihrer gütigen Erlaubnis diese Ergänzung selber nachholen.

Und da ich einmal das Wort habe, darf ich wohl noch dies Zweite hinzufügen. Ich kann den Gewissensvorhalt meines verehrten Herrn Gegners nicht annehmen. Er schiebt mir die Frage in mein „christliches Gewissen", ob es mir nicht zu schaffen mache, wenn durch solch einen Artikel wie durch den von Bonus ein treues Schülerherz geärgert und vergiftet werde. Dem gegenüber bekenne ich, daß es mir Gewissenssache ist, die „Christliche Welt" als ein Blatt für Mündige und Reife zu führen und in seinen Spalten die Rücksicht auf Kinder und Unmündige auszuschließen, die an ihrem Orte eine Tugend und Wohlthat ist, in der Kirche aber nur zu oft eine verhängnisvolle Rolle spielt. Würde Herr Direktor Aly mein Blatt kennen, so würde er wissen, daß er da etwas von mir verlangt, das den Prinzipien meiner nun vierzehnjährigen Führung direkt zuwider ist. Und ich bin in diesem Falle nicht einmal einer schädlichen Wirkung gewärtig. Denn Kinder haben jenen Artikel nicht gelesen; die älteren Schüler aber wissen, was sie an ihrer Schule und an ihren Lehrern haben, und sind durch Zeitungslektüre dieser Art sicher nicht aus der Bahn zu bringen.

Zuletzt genüge ich einer Pflicht der Ehrlichkeit, wenn ich bekenne, daß ich seit lange ein Gegner der Berechtigungsprivilegien und aus diesem Grunde in Frankfurt a. M. Mitglied des Realschulmännervereins gewesen bin. Nachdem der deutsche Gymnasialverein sich in seiner Erklärung vom 5. Juni unter Ziffer 2 in gleichem Sinne geäußert hat, bin ich in der erfreulichen Lage, mich dieser seiner Erklärung und insbesondere dem unter Nr. 1 Gesagten durchaus anschließen zu können.

In größter Hochachtung

Marburg, 1. Dezember 1900. D. Rade.

---

[1]) Wir haben uns keinen Augenblick besonnen, obige Erwiderung aufzunehmen, möchten aber doch nicht die Bemerkung zurückhalten, daß auch nach unserer Ansicht Artikel, wie der in der „Christlichen Welt", dessen Besprechung durch Herrn Direktor Aly die Replik des Herrn Pfarrer Rade veranlaßt hat, keineswegs ungefährlich sind. Die Meinung, daß die älteren Schüler wissen, was sie an ihrer Schule und ihren Lehrern haben, dürfte in ihrer Allgemeinheit kaum von Jemand geteilt werden, der das Schülerpublikum in weiterem Umfang kennt. Red.

Digitized by Google

Schulkuriosum.

Das „Pädagogische Archiv“ herausgegeben von E. Dahn, Professor an der Oberrealschule zu Braunschweig, enthält im 1. Heft (Januar) des 43. Bandes eine Abhandlung des Geh. Oberschulrats Professor Dr. Herman Schiller, die vordem schon in der Frankfurter Zeitung vom 7. Dezember vor. J. Nr. 338 zu lesen war. „Die erste Schulreform des 20. Jahrhunderts“ betitelt, wo der Erlaß des Kaisers vom 26. November einer zum teil wenig günstigen Beurteilung unterzogen ist. Prof. Dahn begleitet dabei die Ausführungen des Autors mit spaßhaften Glossen zustimmenden Charakters, wie etwa Lokalblättchen ein Eingesandt aus dem Leserkreise zu glossieren pflegen, z. B.: „Zu oft schon ist aus Bouillon Wassersuppe gemacht worden. Die Red.“, oder „die Vermehrung der Lateinstunden am Realgymnasium halten wir für unverantwortliche und ganz unnötige Ueberbürdung“ u. s. w. Dabei ist der Redaktion etwas passiert, das einer so überlegenen Klugheit nicht hätte begegnen dürfen. In dem Citat des Autors S. 47, in dem übrigens das Original (warum?) in reimzerstörender Weise verändert ist: „Anders lesen Knaben den Horaz, anders Hugo Grotius“, wird bemerkt: „Wie viele Schüler lesen jetzt noch Hugo Grotius? Die Red.“ Jetzt noch! Aber der Herr Professor hat ihn etwa noch gelesen, lesen müssen, diesen langweiligen alten römischen Klassiker. Und wenn der Verfasser die Redaktion fragen würde: „Sie haben mich doch verstanden, Herr Professor?“, so dürfte die Antwort lauten: „Natürlich, Herr Oberschulrat, besonders was Sie von dem Mißbrauch sagen, den die klassischen Philologen mit dem Horaz und dem Hugo Grotius in der Prima treiben, ist mir aus der Seele gesprochen.“

Wird wohl Herr Geheimrat Schiller weiterhin damit einverstanden sein, daß Erörterungen von ihm auch im Pädagogischen Archiv abgedruckt werden?

Hildesheim. D. Mülder.

Litterarische Anzeigen.

Kuno Fischers Hegel. Ein Werk, das nicht blos für die Geschichte der Philosophie, sondern für die Einsicht in das gesamte wissenschaftliche Leben Deutschlands im verflossenen Jahrhundert von höchster Wichtigkeit ist, geht seiner Vollendung entgegen. Wir haben wiederholt mit der freudigen Bewunderung, die Jeder gegenüber dieser Leistung empfinden muß, frühere Lieferungen besprochen. Wenn wir diesmal auf die zuletzt erschienenen 6. und 7. besonders hinweisen, so geschieht es, weil nach unserer Meinung die in ihnen dargestellten Teile des Hegelschen Systems noch heute einen nicht geringen Wert für den Gymnasialunterricht, überhaupt für den Unterricht an höheren Schulen haben. Wir meinen Hegels Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte und seine Aesthetik.

Auch hier hat es Fischer meisterhaft verstanden, die wunderbare Gedankenfülle des großen Denkers in ihrem Zusammenhange wie im Einzelnen vollkommen klarzulegen; und in dem, was von Hegels Ideen über die Bedeutung der einzelnen Perioden der Weltgeschichte für die Entwicklung des Menschengeschlechts ausgehoben wird, von seinen Gedanken über die Eigenart einzelner Nationen und der das Schicksal der Völker bestimmenden Persönlichkeiten, von seinen Reflexionen über die Gattungen des Schönen und die verschiedenen Arten der Poesie, auch über einzelne Dichtungen, wie die homerischen Gesänge und die sophokleischen Dramen, Goethes Hermann und Dorothea, seine Iphigenie und den Faust, Schillers Balladen und Gedankenlyrik, — in alle dem findet sich ungemein Vieles, was dem Lehrer der Geschichte, des Deutschen und Griechischen auf den oberen Stufen intensive Anregung zum Nachdenken geben wird, und Manches, was er unmittelbar für den Unterricht wird verwenden können. Fischer hält mit abweichenden Ansichten nicht zurück, aber öfter hat und nimmt er Gelegenheit, seine lebhafte Anerkennung für das Tiefe und Zutreffende der Hegelschen Urteile zum Ausdruck zu bringen. Und nicht am wenigsten verdienen solche Anerkennung die Aeußerungen Hegels über altgriechische Geschichte, Kunst und Litteratur.

Erfahrungen und Bekenntnisse von Wilhelm Schrader. Berlin bei Ferd. Dümmler 1900, 284 S. in 8°, Preis geh. 3 Mk., geb. 4 Mk.

Hat man Unrecht, wenn man behauptet, daß die große Masse der während der letzten Jahrzehnte in Deutschland erschienenen Schriften über Organisation und Betrieb des höheren Schulunterrichts, insbesondere die, welche unseren Gymnasialunterricht reformieren wollen, einen enormen Mangel an Erfahrung zeigen, an wirklicher Kenntnis dessen, was im All-

Digitized by Google

gemeinen an den deutschen höheren Schulen geschieht und erreicht wird? Gegenüber dieser unerquicklichen, ephemeren Schriftstellerei ist ein Buch, bei dem man durchweg die Ansichten auf breitestes Erfahrungsfundament gegründet sieht, ein wahres Labsal, und das ist, wenn irgendwo, bei Schraders jüngstem Werk der Fall. Hier wirken des Autors Schülerzeit, die Erfahrungen der Studienzeit, die Hauslehrerwirksamkeit, die Thätigkeit als Gymnasiallehrer, Gymnasialdirektor und vor allem die 27jährige als Provinzialschulrat und die 15jährige als Vorsitzender einer wissenschaftlichen Prüfungs-Kommission zusammen, um über die verschiedensten Fragen des höheren Unterrichts und der Jugenderziehung ein schwerwiegendes Urteil zu erzeugen, und die klare Ruhe, mit der Schrader aus der reichen Fülle des von ihm im Schulwesen Erlebten die Resultate zieht, muß auf Alle, die sich belehren lassen können und wollen, einen nachhaltigen Eindruck machen. So ist denn auch die Schradersche Autobiographie von Männern, wie W. Fries (Lehrproben Heft 65), E. Münch (Deutsche Litteraturzeitung 1900 Nr. 33) und Richard Richter (Neue Jahrbücher VI. Bd., 5. Heft), beurteilt worden. Mit ihnen erblicken wir darin ein hochwichtiges Supplement zu den beiden ausschließlich pädagogischen Werken, die uns Schrader geschenkt hat, nicht bloß, weil hier Jedermann die Persönlichkeit des Verfassers kennen lernt, sondern zugleich weil uns hier gewissermaßen die Quellenangaben vorliegen für die Ueberzeugungen, welche uns in der „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ und der „Verfassung der höheren Schulen“ mitgeteilt werden.

Die ganze pädagogische Richtung Schraders kann man als konservativ im besten Sinn des Wortes bezeichnen. Nicht etwa daß er Neuerungen ganz abhold wäre. Nein, er hat selbst manche solche dringend empfohlen. Ich möchte den Vorschlag herausheben, den Schrader auch in dem letzten Buch wieder macht, die Oberlehrerprüfung in zwei zeitlich getrennte Examina, eine Fachprüfung und eine solche in der sogenannten allgemeinen Bildung zu zerlegen, weil nach seinen Erfahrungen nur so die letztere in der Prüfung und in der Vorbereitung auf sie zu ihrem Recht kommen werde (S. 194 f.). Auch der Art ist der Konservativismus Schraders nicht, daß ihm etwa starres Festhalten an Vorschriften beim Unterricht als etwas Erwünschtes erscheint. Gerade der entgegengesetzte Sinn tritt uns aus vielen Stellen seiner Werke entgegen. Die möglichst selbstständige Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, nicht ihre Einengung durch viele gedruckte und mündliche Anweisungen gilt ihm als das erstrebenswerte Ziel. Jede Schablone ist ihm antipathisch. Und auch den Schülern wenigstens der obersten Klassen wünscht er in ihren Studien möglichst viel Freiheit gelassen, in dankbarer Erinnerung an das Verfahren, das in dieser Hinsicht an der Helmstedter Anstalt herrschte, der er seine Vorbildung verdankt (vgl. S. 25 f., insbesondere das über die altklassische Privatlektüre Gesagte S. 28, und den Aufsatz, der am Anfang dieses Heftes steht, S. 2 f.). Schraders Konservativismus versteht sich als Gegensatz zu dem übergroßen Reformeifer während der beiden letzten Jahrzehnte. Ihm erscheint die preußische Lehr- und Prüfungsordnung vom Januar 1856, die „den mit besonnener und liebevoller Erwägung ermittelten Niederschlag aus dem Leben unserer Anstalten darstellt“, als die beste, erscheinen alle nachfolgenden Abänderungen als Verschlechterungen. Und wenigstens, daß nicht immer mit Bedacht geändert worden, ist ja von der preußischen Unterrichtsverwaltung selber durch mehr als einmal vorgekommene Rückkehr zu früheren Bestimmungen anerkannt. Manchem aber, was jetzt verordnet ist oder verordnet werden soll, dürfte Schrader doch, wie Jäger, recht sehr zustimmen, wenn auch nicht Allem, z. B. nicht der Schätzung der Realgymnasien und der Absicht, sie durch vermehrten Lateinunterricht zweckentsprechender und lebenskräftiger zu gestalten. Denn in Bezug auf diese Anstaltsgattung lesen wir bei ihm S. 174 eine Bemerkung, die früheren Aeußerungen Schraders entspricht, freilich von der Meinung auch manches warmen Verteidigers des humanistischen Gymnasiums abweicht: „Meinen schon damals [im Jahr 1859] gehegten Zweifel, ob das Lateinische überhaupt unter die Lehrgegenstände der Realschulen gehöre, hat die Erfahrung bestätigt, und eben dahin gingen auch die Beschlüsse der Dezemberkonferenz v. J. 1890. Weshalb man diesen nicht schlechthin Folge gegeben und die Zwittergestalt des Realgymnasiums nicht nach dem ausgesprochenen Kaiserlichen Willen beseitigt hat, verstehe ich nicht.“

Indes wir haben nicht die Absicht, alle in dem letzten Schraderschen Buch geäußerten bemerkenswerten Ansichten herauszuheben. Nur die Richtung der Ueberzeugungen, die Schrader auf langer Lebensbahn und auf ungewöhnlich langer amtlicher Laufbahn gewonnen, wollten wir bezeichnen und auf die Bedeutung hinweisen, die das Buch auch für Solche hat, die etwa in wesentlichen Punkten anderer Ansicht sind.

Nicht versäumen aber möchten wir, zugleich auf den außerhalb der pädagogischen Interessen liegenden Wert der Selbstbiographie aufmerksam zu machen, auf die Abschnitte politischen, kirchlichen, sozialen Inhalts: „Die Zeit der Gährung“, „Das Jahr 1848“, „Die Paulskirche“, „Nachwirkungen“, „Die Landesart in der Provinz Preußen“, „Politisches Leben“, „Kirchliche Thätigkeit“. Wie viele sind wohl noch am Leben, die einst in der Paulskirche gesessen? Der 30jährige Konrektor am städtischen Gymnasium in Bran-

Digitized by Google

denburg war durch das Vertrauen seiner Mitbürger zum Abgeordneten für die Nationalversammlung gewählt worden, und was er von seinen noch frischen Erinnerungen aus jener Zeit berichtet, hat auf allgemeines Interesse wohlbegründeten Anspruch. Es hat uns vielfach an die Mitteilungen eines schon längere Zeit entschlafenen Mitglieds der trotz ihrer Mißerfolge weltgeschichtlichen Versammlung, an die Briefe Ludwigs Giesebrechts, erinnert, die Franz Kern in seiner schönen Biographie des Mannes veröffentlicht hat.

Was ist Bildung? im Anschluß an die Petition um Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum juristischen Studium von Dr. **Wilhelm Schuppe**, Prof. der Philosophie an der Universität Greifswald. Berlin 1900. R. Gärtners Verlag (H. Heyfelder). 27 S. in 8°.

Es kommt gegenwärtig nicht eben oft vor, daß man die pädagogischen Streitfragen des Tages durch Deduktion aus allgemeineren, philosophischen Wahrheiten zu entscheiden sucht. Um so mehr ist es zu begrüßen, wenn einmal auch dieser Weg eingeschlagen und gezeigt wird, wie sich der Streitpunkt, so betrachtet, ausnimmt.

Prof. Schuppe, der sich schon früher in der Zeitschrift für imman. Philosophie Bd. III H. 3, Bd. IV H. 1 über Erziehungsfragen ausgesprochen hat. („Was ist Bildung oder was soll in unseren Schulen gelehrt und gelernt werden?", „Was ist Verstand und wie kann er geschärft werden?"), geht in dem oben bezeichneten Schriftchen von dem Satz der genannten Petition aus, daß die Realgymnasial-Abiturienten denen des humanistischen Gymnasiums an allgemeiner geistiger Durchbildung nicht nachstünden, und zeigt wie nebelhaft unklar und schwankend dieser Begriff der allgemeinen Durchbildung ist. Um ihn zu klären und zu fixieren, muß man sich zunächst erinnern, daß alle Erkenntnis entweder sich auf die Welt der Objekte oder die der Subjekte bezieht, eine Einteilung, die der in Naturwissenschaften (mit Einschluß der Mathematik) und Geisteswissenschaften entspricht. Von beiden Seiten muß dem Geist, der allgemein durchgebildet werden soll, die Nahrung kommen; die Frage, was unmittelbar fürs Leben brauchbar von diesen Erkenntnissen ist, rückt dabei ganz in zweite Linie. Welche speziellen Forderungen sich nun weiter für die sprachlich-historischen Studien ergeben, ist in feiner, lesenswerter Weise durchgeführt. Schuppe zeigt, daß die altgriechische Geschichte und Kultur, insbesondere die Litteratur einen durchaus unentbehrlichen Bestandteil der historischen Bildung ausmacht und wie sich mit ihr eine Erlernung der griechischen Sprache verbinden müsse, welche sich auch grammatische Einsicht zum Ziel setzt und Erkenntnis der Unterschiede zwischen den Auffassungs- und Ausdrucksweisen der antiken und der Muttersprache. Es ist jüngst mehrfach nicht bloß für die modernen Fremdsprachen, sondern auch für die alten eine rein empirische, reflexionslose Aneignung empfohlen worden. Wie wenig geistig bildend eine solche Methode sein würde, setzt Schuppe auseinander. Eine in derselben Richtung gehende Darlegung ist vor Kurzem von philologischer Seite jenseits des Oceans veröffentlicht worden, mit der Publikation der vortrefflichen Rede, die im Dezember 1899 Benj. Ide Wheeler, Präsident einer der jüngsten Universitäten, der University of California, und Leiter der Philological Association of the Pacific Coast, bei der ersten Jahresversammlung dieses Vereins über „the Place of Philology" gehalten hat (University Chronicle III, 5. Nov. 1900, S. 299 f.).

Drei Spaziergänge eines Laien ins klassische Altertum von **Karl Jentsch.** Leipzig, F. W. Grunow 1900. 372 Seiten in klein 8°.

Wir haben S. 18—36 einen Vortrag zum Abdruck gebracht, der bestimmt war (und diese Bestimmung sicher erfüllt hat und erfüllen wird), einem weiteren Kreise Einblick zu geben in die überaus reiche Quelle politischer und sozialpolitischer Bildung, die uns noch heute aus dem klassischen Altertum fließt, bei richtiger Behandlung der alten Geschichte und der antiken Litteraturwerke recht sehr auch den Schülern der Gymnasien fließt. Diese Bemühung ist eine von mehreren aus der letzten Zeit, die klarlegen, wie die humanistischen Lehranstalten mit dem Unterricht, mit dem sie vorwiegend ihre Zwecke zu erreichen suchen, auch dem Leben dienen. Nichts aber kann solchen Bestrebungen willkommener sein, als wenn nun auch von nicht eigentlich fachmännischer Seite versucht wird, die großen Schätze zu heben, die für die richtige Beurteilung von Fragen der Gegenwart im klassischen Altertum ruhen. Auch das vorliegende Buch erfüllt z. T. diese Aufgabe. Doch der oben gebrauchte Ausdruck „von nichtfachmännischer Weise" und der in dem Titel gewählte positive „eines Laien" passen für den Autor eigentlich schlecht. Derselbe hat sich in die von ihm behandelten Themen, in die hierfür Stoff liefernden antiken Litteraturwerke so vortrefflich hereingearbeitet, wie das ein Laie nicht zu thun pflegt.

Von vorzüglicher Bedeutung ist in der bezeichneten Richtung unter den drei in den „Spaziergängen" enthaltenen Abhandlungen die dritte und größte, „Der Römerstaat" betitelt, in der die Religion der Römer, ihre sozialen Kämpfe und das Erwachsen des Weltreichs aus dem Stadtstaat eingehend besprochen werden. Insbesondere in dem mittleren Kapitel werden so viele erhellende Lichter auch auf die sozialen Fragen der Jetztzeit geworfen, wie dies nur einem Schriftsteller gelingen kann, der Nationalökonom ist. Aber auch die erste und zweite Abhandlung, „Die attenische Volksmoral im Drama" (in der Komödie wie Tragödie) und „Die Sklaverei

Digitized by Google

bei den antiken Dichtern", sind voll von interessanten und lehrreichen Beziehungnahmen auf die Gegenwart. Ob bei der Abwägung der Vorzüge des Altertums und der christlichen Welt immer das Richtige getroffen ist, kann hier nicht erörtert werden. Nur eins möchte ich bemerken: daß mir öfter die hellenische und die römische Moralität zu sehr als Einheiten gefaßt erscheinen. Auch die römische hat diesen einheitlichen Charakter nicht, noch weniger die griechische. Und durch die ungemeine Mannigfaltigkeit der ethischen Anschauungs- und Verfahrungsweisen in Hellas wird die Betrachtung griechischen Denkens und Lebens noch instruktiver, als sie es sonst schon wäre. Nur mit ein paar Einschränkungen können wir daher den Worten am Schluß der ersten Abhandlung beistimmen, die uns im Ganzen allerdings aus der Seele geschrieben sind: „Ich möchte etwas zu der Beantwortung der Frage beitragen, ob der Gedankeninhalt und Formenreichtum der Hellenen wert sei, von uns bewahrt und gepflegt zu werden, und möchte vor dem leichtsinnigen Wegwerfen eines kostbaren Schatzes warnen. Mir scheint: kein anderes Geschlecht bedarf so notwendig wie unser heutiges des geistigen Umgangs mit einem in seinen Werken fortlebenden Volke, bei dem wir einfache, verständliche und feste sittliche Grundsätze, Wahrhaftigkeit und Klarheit im Denken, Schönheit und Anmut der Formen, Menschenfreundlichkeit, Herzensgüte und Milde, Heiterkeit, Lebenslust und Thatkraft finden."

Der Seufzer, der hier und da im Buche durchtönt über griechischen Unterricht, der zu sehr am Sprachlichen klebt, ist jedenfalls nur partiell berechtigt und jetzt viel weniger als vor einigen Jahrzehnten. Daß der Verfasser übrigens Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit in der Einprägung der Elemente mißbilligt, sagt er selbst S. 2.

„Spaziergänge" hat Zentsch diese Erörterungen genannt. Von seinem Standpunkt aus verdienen sie vielmehr den Namen „Forschungsreisen". Doch von einem anderen Standpunkt mag man die gewählte Bezeichnung billigen. Es sind in der That Spaziergänge, höchst anregende und anmutige, für den Leser, die wohl auch von denen gern werden wiederholt werden, welche sie schon früher in dem „Grenzboten" gemacht haben, anregend unter Anderem auch durch die weitreichende Belesenheit des Autors, die ihm so oft parallele Anschauungen und Aeußerungen aus anderen Zeiten und Litteraturen liefert, anmutig durch die feine, gewandte Art der Darstellung. Einmal allerdings ist Zentsch aus dem feinen Ton stark herausgefallen. S. 36 lesen wir: „Wer von uns möchte Neger oder Mongole oder auch nur Pole, Russe oder — pfui Teufel! — Tscheche sein?" Für den Fall einer wahrscheinlich nicht ausbleibenden neuen Auflage würde uns die Ablehnung des Negers und Mongolen zu genügen scheinen; jedenfalls müßte die Stelle bei der Uebersetzung des Buchs in eine slavische Sprache wohl wegbleiben.

Die Ausstattung ist, wie man sie von Grunow erwartet, auch das Format ist sehr bequem.

Meyers Konversationslexikon. Bd. 20 Jahressupplement 1899—1900. 1028 Seiten.

Es ist das zweite Jahressupplement, das erschienen und dem ersten an Vortrefflichkeit des Inhalts und der Ausstattung, besonders auch der schwarzen und farbigen Illustrationen, nicht nachsteht. Diese Supplemente führen verschiedene Artikel fort, z. B. Schilderungen von Zweigen der Technik nach den neuesten Fortschritten, und fügen ganz neue hinzu über Personen oder Sachen, die im letzten Jahr zuerst hervorgetreten sind. Damit aber wird zugleich eine Encyklopädie des Jahres geboten, eine Uebersicht über die Entwicklung, welche die civilisierte Menschheit während der verflossenen 12 Monate durchgemacht. Und gerade auch von letzterem Gesichtspunkt aus hat das Durchblättern des vorliegenden Bandes unser Interesse erregt.

Voran treten da Artikel wie die Darstellung des südafrikanischen Krieges mit musterhaften Karten, so einer Spezialkarte zur Veranschaulichung der Belagerung von Ladysmith und der Kämpfe am oberen Tugela, ferner die Mitteilungen über neue Forschungsreisen, über den Abschluß der Dreifuß-Affaire, über die durch Einführung des Bürgerl. Gesetzbuches in Deutschland veranlaßten Aenderungen und die Karte von Deutschlands Schiffahrtsstraßen nebst genauen Erläuterungen.

Wir bewundern bei dieser, wie den früheren Leistungen, zweierlei: einmal die Genauigkeit und Klarheit der einzelnen Artikel, dann aber noch mehr, wie in dem unendlichen Kreis von wissenswürdigen Dingen keine wichtige Gattung übersehen und das Besprechenswerteste aus jeder herausgefunden ist. Wenn die Sache, wie wir nicht zweifeln, so weitergeht, so wird jeder neue Supplementband eine neue Freude für die Empfänger sein.

Zu einzelnen Unterrichtsfächern.

Zum Religionsunterricht.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Im Auftrage der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl Kehrbach. Bd. XX u. XXI: **Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion,** herausgegeben, eingeleitet und zusammenfassend dargestellt von **Ferdinand Cohrs,** Pastor prim. in Eschershausen i. Braunschweig. Bd. I: Die Katechismusversuche aus den Jahren 1522—1526

Digitized by Google

(XXXII, 280 S.), Bd. 2: solche aus den Jahren 1527 und 1528 (XX, 366 S.) enthaltend. Berlin. A. Hofmann & Comp. 1900. Preis geheftet je 10 Mk.

Die vorliegenden Bände dieses mit viel Umsicht und Gründlichkeit vorbereiteten Werkes, das, von D. Kawerau begonnen, ihm nun zugeeignet ist, enthalten nur Texte mit meist kurzen Einleitungen. Band 3 soll die noch weiter dem Jahre 1528 und 1529 angehörenden Versuche (Bd. 1—3 zusammen etwa 35 datierbare Stücke), Bd. 4 die undatierbaren Schriften behandeln und eine zusammenfassende Darstellung bringen. Doch soll damit die Arbeit der Mon. auf diesem Gebiete auch nicht abgeschlossen, vielmehr das vorliegende Werk nur der Anfang eines corpus catecheticum der evangelischen Kirche sein, das die Gesellschaft ebenso wie eines der katholischen Kirche von vornherein beabsichtigte, ein Zeichen, welch hohe Bedeutung sie den Katechismen für die Geschichte der Pädagogik zuschreibt. — Im Vorwort zu Bd. 1 giebt der Herausgeber u. a. einen historischen Ueberblick über die bisherige katechismusgeschichtliche Forschung in der evangelischen und römisch-katholischen Kirche wie über die Vorarbeiten des Werkes. Das von Kawerau übernommene, in einigen Punkten jedoch überschrittene Prinzip für die Auswahl der sog. „Katechismusversuche" ist danach folgendes: Alle die Schriften sind aufzunehmen, die im religiösen Jugendunterricht der ersten Reformationszeit sicher oder doch mit größter Wahrscheinlichkeit gebraucht worden sind, auch wenn sie nicht die 10 Gebote, Glaube, Vaterunser und ev. die Sakramente behandeln; hinwiederum aber nicht, wenn es für Erwachsene bestimmte Schriften über diese Stoffe sind. Der terminus ad quem ist nicht ganz scharf das Erscheinen des Kleinen Katechismus in Buchform. Ferner unterrichtet das Vorwort auch über das beim Abdruck der Texte eingehaltene Verfahren. Daran schließt sich in jedem Bande ein Verzeichnis der darin benutzten Schriften und Aufsätze, der benutzten Bibliotheken (43 im Ganzen) und ihrer gebrauchten Siglen und anderer Abkürzungen. — Jedem einzelnen Texte geht eine Einleitung voraus, die unter „A. Allgemeines" auf die spätere zusammenfassende Darstellung (Bd. 4) vorbereitende und diese entlastende Untersuchungen über die äußeren Entstehungsverhältnisse des Stücks, biographische Notizen über den Verfasser bzw. Versuche denselben festzustellen u. a. enthält. „B. Die Ausgaben" bringt reichhaltige bibliographische, „C. Der Abdruck" textkritische Vorbemerkungen, D. eine „Inhaltsübersicht". Dann folgt der Abdruck. Von den in Bd. 1 und 2 behandelten Nummern sind nur 5 nicht abgedruckt, vier, weil sie bereits in M. G. P. Bd. 4: „Die Deutschen Katechismen der böhmischen Brüder herausgegeben von Joseph Müller" sich finden, eine, weil sie in den meisten Ausgaben von Luthers Werken zu finden ist. Womöglich wurde eine editio princeps zugrunde gelegt. Aus späteren Originalausgaben sind nach dem Vorwort die sprachlichen und sachlichen Varianten (wohl aber nicht die orthographischen) vollständig verzeichnet, aus den Nachdrucken nur eine Auswahl des Wesentlichen. — Das Erscheinen der noch fehlenden Bände ist wohl bald zu erwarten. Dem Schlußbande soll ein ausführliches Namen- und Sachregister beigegeben werden.

E.

Zum Geschichtsunterricht.

Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von dreißig Fachgenossen herausgegeben von **Hans F. Helmolt.** Mit 24 Karten, 46 Farbendrucktafeln und 125 schwarzen Beilagen. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. — 1. Band: Allgemeines. — Die Vorgeschichte. — Amerika. — Der Stille Ozean. Von Dr. H. F. Helmolt, Prof. Dr. Josef Kohler, Prof. Dr. Friedrich Ratzel, Prof. Dr. Johannes Ranke, Prof. Dr. Konrad Haebler, † Eduard Graf Wilczek und Dr. Karl Weule. Mit 3 Karten, 4 Farbendrucktafeln und 16 schwarzen Beilagen. X, 630 Seiten, Lex. 8°. Preis (wie auch der folgenden Bände) in Halbleder geb. 10.— Mk., broschierte Halbbände je 4.— Mk.

Der weitbekannte, ungemein rührige Verlag fügt mit diesem Unternehmen, das auf 8 Bände berechnet ist, der Kette seiner Werke, die sich immermehr zu einer Encyklopädie des allgemeinen Bildungsstoffes in Einzeldarstellungen gestaltet, ein neues wichtiges Glied ein. (Ein weiteres, die Geschichte der Kunst aller Zeiten und Völker in 3 Bänden von Karl Woermann, hoffen wir gleichfalls bald anzeigen zu können.) Wir Deutsche besitzen schon eine stattliche Anzahl von Weltgeschichten. Die vorliegende aber scheint ihrem Grundgedanken nach besonders zeitgemäß zu sein. Der Horizont auch der großen Masse unserer Gebildeten, ja des ganzen Volkes, hat sich im Zusammenhange mit unserer Politik in kurzer Zeit sehr erweitert, umspannt immer mehr die ganze Erde; und bei bedeutender Selbstschätzung wächst damit doch auch die verständnisvolle Würdigung der gesamten Lebensumstände außereuropäischer Völker. Eine wichtige Grundlage dafür aber bildet die Geschichte der einzelnen Völker. Da werden es viele der Verlagsbuchhandlung und dem Herausgeber danken, daß sie den höchst wichtigen Schritt thaten und sich für eine Darstellung der Geschichte aller Völker, auch der nicht europäisch zivilisierten, entschieden und damit aus der Zahl der bisherigen Weltgeschichten dem Inhalt nach herausgetreten sind. Aber auch der Form nach geschah dies, indem, in Anknüpfung an Friedrich Ratzels anthropogeographische Anschauungen eine Gruppierung von Völkerkreisen nach ethnogeographischen Gesichtspunkten erfolgte, damit

Digitized by Google

nicht durch die Geschichte einer Race der Gesamtbehandlung ein Schema aufgenötigt werde. So haben sich denn 30 Fachgenossen mit dem Herausgeber in die Arbeit geteilt (aus den im 1. Band vertretenen Namen heben wir die Friedrich Ratzels, Johannes Rankes und den des Herausgebers hervor). Ein derartiges Zusammenarbeiten bedingte mit, was auch in des Herausgebers Absicht lag, nicht dem Ganzen einen teleologischen Gesichtspunkt, nach dem jeder einzelne sich zu richten hätte, aufzunötigen. Doch erhalten wir auch die Versicherung, daß die einzelnen Autoren nicht jeweils ihre subjektiven Ansichten tendenziös hervortreten lassen werden. Die Teleologie wird überhaupt der Geschichtsphilosophie zugewiesen, für deren ersprießliche Arbeit diese „Vorarbeit zu einer Universalgeschichte" (welchen Namen das vorliegende Werk zunächst nur beansprucht) allerdings eine wichtige Grundlage bilden soll. — Ein in der That höchst interessantes und, so denken wir, auch gerade durch seine Schwierigkeiten, wie z. B. die der gegenseitigen Abgrenzung der Gebiete, reizvolles Unternehmen! Zu seiner historischen Einzelbeurteilung halten wir uns allerdings nicht für fähig, vielmehr wäre wohl die entsprechende Anzahl Kenner der einzelnen Völkergruppen dazu erforderlich. Dem Erscheinen der weiteren Bände, insbesondere derer, die weiten Kreisen noch recht unbekannte, wenn auch durch den Lauf der neuesten Geschichte schon sehr naheliegende Gebiete behandeln (wie Band 2: Ozeanien, Ostasien, der indische Ozean) sehen wir mit großem Interesse entgegen.

Bei der Illustration sind wir erfreut, daß sie den Text nicht zu dem eines Bilderbuches herabdrückt, sondern sich auf einzelne Tafeln, z. T. mit ausführlichen Erklärungen, beschränkt. Die in Farbendruck ausgeführten scheinen uns hervorragende Leistungen in dieser Technik zu sein. Ueber Karten in Meyerschen Verlagswerken ist bereits früher in dieser Zeitschrift anläßlich von Meyers Handatlas gesprochen worden. Die auf ein Blatt eng zusammengedrängten Karten zur Geschichte Amerikas wünschten wir wohl in größeren Maßstäben auf zwei Blätter verteilt zu sehen. Papier, Druck und Einband sind in ihrer gefälligen Feinheit wohl den meisten unserer Leser von anderen Unternehmungen des Verlages her bekannt. Die Billigkeit des Werkes setzt uns in Erstaunen.

E.

Zum französischen Unterricht.

Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln von **L. Durand** und **M. Delanghe.** 1. Der Frühling. 2. Der Sommer. II. Auflage. Bei Emil Roth in Gießen. Preis 40 Pfg.

Wo Hölzel's Bildertafeln eingeführt sind, werden diese Hefte dem Lehrer eine große Erleichterung bieten; sie in die Hände der Schüler zu legen, dagegen spricht wohl die Methode, den Schülern nur die gesprochene Sprache zu lehren, nicht die gedruckte oder geschriebene. Denn sonst liegt eben die Gefahr nahe, daß die Antworten und vielleicht auch die Fragen auswendig gelernt werden, und damit fällt der eigentliche Nutzen der Konversation fort. — Die Fragen in den obigen Heften schreiten vom Leichteren zum Schwereren fort; am Schluß jedes Hefts ist ein kleines Gedicht (le bouquet du printemps und la ronde de la maison).

Une vue de Paris. Leçon de conversation française d'après le tableau de Hölzer par **M. Delanghe.** Bei Emil Roth in Gießen. 80 Pfg., gebunden 1 Mk.

In 22 Abschnitten werden die einzelnen Punkte auf dem Bilde durchgefragt und die Antwort gegeben: Wie in den beiden vorhergenannten Schriften, kommen auch in diesem Heft, das für reifere Schüler berechnet ist, viele technische Ausdrücke vor, die eigentlich für Schüler zu schwer sind und notwendiger Weise das Gedächtnis belasten müssen; ich verweise z. B. nur auf Nr. 14 und 15 (quelques détails sur les bords de la rivière und les installations flottantes). An Druckfehlern ist mir aufgefallen: Seite 16: la pavillon; Seite 18: jétés statt jetés. — Auch diesem Heft ist ein Gedicht beigegeben (les ponts de Paris en 1809).

Offenbar hat sich doch allmählich auch bei den Herren Reformern die Ueberzeugung Bahn gebrochen, daß ohne grammatische Grundlage die Erlernung einer Sprache auf Sand gebaut ist. Daher ist man jetzt auch von ihrer Seite dazu gelangt, eine Sprachlehre zu verfassen. Eine solche liegt vor in dem Buch:

Französische Sprachlehre von Dr. **F. Koch** und **M. Delanghe;** im Anschluß an den Sprachstoff in den Exercices pour la leçon de conversation française d'après les tableaux de Hölzel par L. Durand et M. Delanghe. Bei Emil Roth in Gießen. 80 Pfg., gebunden 1 Mk.

Nach der Ansicht der Verfasser soll sich der Gebrauch der Grammatik dem Unterricht überall da anschließen, wo „der behandelte und eingeübte Stoff eine Zusammenfassung ge-

Digitized by Google

stattet und erst dann, wenn der Schüler ein Sprachgesetz aus dem Gebrauch selbst erkannt hat". Ein sehr vernünftiger Grundsatz. — So behandelt denn diese Sprachlehre zwie alle anderen bisherigen und wohl auch zukünftigen: den Artikel, das Substantivum, das Adjektivum und die anderen Wortarten. Alles aber ist nur eine Ergänzung zu dem Unterricht, dem die oben besprochenen Hefte zu Grunde liegen. — Bezüglich der Aussprache ist, und m. E. mit Recht, von einer Darstellung abgesehen worden, weil „eine gute Aussprache den Schülern nur durch den Lehrenden gegeben werden kann". Außer der Formenlehre ist aus dem Bereich der Syntax einiges über das participe passé und der Lehre vom Subjonctif beigefügt. — Wer in Verbindung mit dem, was Hölzels Tafeln und deren Erklärungen bringen, diese Sprachlehre im Kopfe hat, kann schon als sehr gefördert in der französischen Sprache betrachtet werden.

Wir schließen daran an:

Methodisch geordnetes französisches Vokabularium zu den Hölzel'schen Anschauungsbildern von Dr. **Max Seelig.** II. Auflage. Bromberg 1899.

In der Vorrede bespricht der Verfasser sehr richtig die Mängel der Anschauungsmethode, obgleich er selbst ein Anhänger derselben ist; vor allem weist er darauf hin, daß den Schülern Gelegenheit gegeben werden müsse, den durchgenommenen Lehrstoff sich einzuprägen und beständig zu wiederholen, da bei der bloßen Durchnahme zu wenig ein bleibendes Eigentum der Schüler werde. Das Diktieren der Wörter mit gleichzeitigem Anschreiben derselben an die Wandtafel sei mehrfach bedenklich, vor allem aber sehr zeitraubend. Und so kam der Verfasser auf den Gedanken, ein Vokabularium zusammenzustellen für die vier Hölzel'schen Bilder, in das er dann noch Paris aufgenommen hat. Der Versuch scheint Gefallen gefunden zu haben: denn es liegt jetzt die II. Auflage vor, die durch die Bearbeitung des Bildes „Wohnung" vermehrt wurde.

Von **Wilke-Dénervaud, Anschauungsunterricht** im Französischen (Leipzig-Wien, Gerhard)

ist jetzt das Heft Le printemps in zweiter unveränderter Auflage erschienen. Wir verweisen auf die Besprechung im „humanistischen Gymnasium" Jahrgang 1896 Heft III und IV, Seite 193.

Ebenfalls mit dem Anschluß an die Hölzel'schen Tafeln ist das Buch entstanden:

Anleitung zur Erlernung der französischen Umgangssprache von Eugen Hano. Frankfurt a. M., Jügel. 1 Mk. 30 Pfg.

Das Buch enthält eine Beschreibung der Jahreszeiten nach den Hölzel'schen Tafeln. Voraus gehen kleine Erzählungen, Betrachtungen, Gedichte, dem kindlichen Alter entsprechend. Der Verfasser dürfte im Irrtum sein, wenn er annimmt, die Stücke, die er im ersten Teil seines Buches giebt, seien für 10—15jährige Schüler geeignet; die ersten Stücke scheinen mir nur für viel jüngere Schüler passend, manches ist gar zu kindlich, auch für die Schulgattungen, für die der Verfasser sein Buch bestimmt hat (Real-Gymnasien, Realschulen und Töchterschulen). Die paar kleinen Rätsel werden den Kindern Freude machen. Auf die „Amusettes", Uebungen für die Aussprache, die wohl dazu dienen sollen, den kleinen Schnabel zu wetzen, würde ich weniger Wert legen; sie erfordern für die Einübung viel Zeit, sind inhaltlich wertlos und werden rasch wieder vergessen. Praktischer sind die verschiedenen französischen Befehle und Ermahnungen an die Schüler. — Den II. Teil bildet das Questionnaire und Vocabulaire im Anschluß an die Stücke des ersten Teils.

Von Lehr- und Lesebüchern lagen mir ferner folgende vor:

1. **Französisches Lesebuch.** Unter- und Mittelstufe, bearbeitet von **Max Johannesson.** Berlin 1898, Mittler & Sohn. 4 Mk.

Der Stoff ist fast nur französischen Schriftstellern der Gegenwart entnommen und zwar mit geringen Aenderungen; einige Stücke sind auch den Lesebüchern deutscher Schriftsteller entlehnt. Der Inhalt ist reich und planmäßig angeordnet: 1. Beschreibungen: Schule, der menschliche Körper, die Kleidung, Haus und Garten, Familie, Spiele, Freunde, darunter Rätsel und Wortspiele; Zeiteinteilung, Rechnungen, Maße und Gewichte; Stadt und Land (dabei Ankündigungen und Maueranschläge); die Tiere, die Luft, physikalische Geographie und geographische Beschreibungen, woran sich eine Auswahl von Sprichwörtern anschließt. 2. Erzählungen, Fabeln in Prosa, Anekdoten, Geschichtliches; und endlich 3. poetische Stücke, u. a. von Lafontaine Béranger. — Daran reihen sich noch Erklärungen von Ziffern, Abkürzungen, Daten, Satzzeichen und endlich die Notenskala mit der Erklärung einiger Vorzeichnungen. Ein ausführliches Wörterbuch und Erklärungen geographischer und historischer Begriffe, endlich ein alphabetisches Verzeichnis der behandelten Stoffe bilden den Schluß des inhaltreichen und mit vielem pädagogischen Geschick angeordneten Werkes. Den einzelnen Beschreibungen sind auch zum besseren Verständnis Zeichnungen beigegeben, so die Turn-

Digitized by Google

halle mit den verschiedenen Turngeräten, der menschliche Körper, der Plan eines Lawn-Tennis-Spielplatzes, das Zweirad, das Pferd, die Windrose u. a. Aus dem Angeführten kann man die Reichhaltigkeit des Gebotenen und die geschickte Anordnung entnehmen. Ausstattung und Druck sind vorzüglich. —

2. Französische **Genusregeln** in Versen von **Paul Heinrich.** Straßburg-Singer 1898.

So viel Mühe sich auch der Verfasser allem Anscheine nach gegeben hat, die französischen Genusregeln in Verse zu bringen, so fürchte ich doch, daß es verlorene Liebesmühe war. Jeder Lehrer kennt ja die Schwierigkeit, den Schülern das richtige Genus der Substantiva fest einzuprägen; ob aber die von dem Verfasser empfohlene Methode dazu im Stande ist, bezweifle ich; es ist eine hübsche Spielerei, und die Reimregeln lesen sich ja recht nett; aber wie so oft bilden die „Ausnahme-Regeln" dem Umfang nach die Hauptsache, und die Verwirrung ist unausbleiblich. — Doch nicht nur die Genusregeln, sondern auch einige syntaktische Regeln hat unser grammatischer Dichter in Verse gebracht, z. B. die Inversion nach Adverbien, Verba, die eine andere Rektion haben als im Deutschen, die Regeln über den Subjonctif, den Infinitif u. a. Wer Lust hat, mag einen Versuch mit dem Büchlein machen!

3. **Lehr- und Lesebuch** der französischen Sprache für praktische Ziele von Dr. Sigmund **Feist.** II. Mittelstufe, III. Oberstufe. Halle-Waisenhaus 1897. 1 Mk. 80 Pfg.

Der Verfasser nimmt eine vermittelnde Stellung ein; seine Bücher sind „mit Rücksicht auf die konzentrierende Unterrichtsmethode" geschrieben. Was zunächst die „Mittelstufe" betrifft, so besteht sie, wie die „Unterstufe", die früher erschien, aus einem zusammenhängenden Lesestück, einer Sprechübung (conversation), die sich größtenteils an das Lesestück inhaltlich anschließt, aber auch hie und da in Gesprächsform freier gestaltet ist; aus einer Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische und öfter noch ein exercice, d. h. Einzelsätze. Das Lesebuch, das den II. Teil bildet, bietet Poésies, unter ihnen auch zwei Lieder mit Noten, und Prosa-Stücke; die letzteren mit Rücksicht auf die Konzentration des Unterrichts, im Anschluß an den deutschen, geographischen, geschichtlichen und naturgeschichtlichen Unterricht; beigefügt sind Geschäftsbriefe, Einladungen, Anzeigen aller Art. — Die Grammatik macht den III. Teil des Buches aus. Unter den 9 Wortarten in der Formenlehre wird mit dem Verbum begonnen, in der Syntax gehen die anderen Wortarten dem Verbum voran. Zwei Wörterverzeichnisse bilden den Schluß. Die Oberstufe hat dieselbe Anordnung. Das Lehrbuch enthält entsprechend dem, was die Grammatik im Anschluß an die Mittelstufe bietet: Uebungen über Wort- und Satzstellung, Rektion des Zeitworts, Präpositionen, Pronomina u. s. w. Nach jedem französischen Lesestück ist auf den betr. § der Grammatik verwiesen. Ganz besonders geschickt ist bei jedem Stück auf die Synonymes Rücksicht genommen, die als Anhang zur Grammatik gegeben sind; in diesem Anhang finden sich auch außer den Regeln über Interpunktion, einige gebräuchliche französische Fremdwörter (nach der Liste des Almanach Hachette für 1897). Was mir im „Lesebuch" der Oberstufe noch ganz besonders gefallen hat, waren die Lesestücke zur Einführung in die heutigen Verhältnisse des öffentlichen Lebens in Frankreich, sowie über den Post-, Telegraphen- und Telephon-Dienst und die Geschäftsbriefe. In der Grammatik habe ich eine Tabelle der unregelmäßigen Zeitwörter vermißt. — Der ganzen Anlage und der praktischen Verarbeitung des Lehrstoff nach, stehen wir nicht an, dieses Buch auch für Gymnasien als ein vorzügliches Buch zu halten, das die weiteste Verbreitung verdient und sicherlich auch erfahren wird.

4. **Uebungsbuch** zur französischen Schulgrammatik von **A. V. Peters.** II. verbesserte (Doppel-)Auflage. Leipzig, Neumann. 1 Mk. 80 Pfg.

Die französische Schulgrammatik desselben Verfassers (III. Auflage. Leipzig 1896) erfährt durch dieses Uebungsbuch eine willkommene Ergänzung; nach dem Verfasser könnte es an Real- und Oberrealschulen von IV an, an den übrigen höheren Lehranstalten von Kl. III gebraucht werden. — Der Verfasser spricht sich in seiner Vorrede m. E. in sehr vernünftiger Weise über die Grundsätze aus, die ihn beim Abfassen seines Buch geleitet haben. Er nimmt, wenn ich so sagen darf, einen konservativen Standpunkt ein; bricht er doch eine Lanze für die vielfach so verrufenen Einzelsätze, deren Inhalt „ethischer, geschichtlicher, geographischer, allgemein wirtschaftlicher und — auch trivialer Art seien". „Daß dies letztere Element, welches naturgemäß überall im Leben hervortritt, vermieden werden soll, scheint mir aus pädagogischen und psychologischen Gründen eine unberechtigte Forderung, daß es nicht wuchere und ins Nichtssagende verfalle, eine ebenso berechtigte. Eine ununterbrochene Reihe von inhaltreichen, schönen und erhabenen Gedanken erzeugt schließlich bei Lehrern und Schülern Blasiertheit. „Si l'on abuse des meilleures choses, elles finissent par devenir insipides". Und es ist ganz richtig, „daß der Gedankeninhalt, in dem die syntaktischen Gesetze auftreten, dabei nur die Rolle des Gewandes spielen, der „interessante, Leben atmende,

Digitized by Google

zusammenhängende Text" nur nebensächliches sein kann, da sein Wert und seine erzieherische Bedeutung durch die grammatische Analyse wesentlich, wenn nicht vollständig zurückgedrängt wird". Und so hält denn der Verfasser ein Abstrahieren der Grammatik aus der Lektüre auf derjenigen Stufe des Unterrichts, auf welcher der Schüler mit dem grammatischen Organismus der fremden Sprache in systematischer Weise bekannt gemacht werden muß, weder für durchführbar noch für vorteilhaft". — In der That bilden nun die Einzelsätze weitaus den größten Teil der Uebungen. Dabei fehlt es allerdings auch nicht an zusammenhängenden Stücken, an die sich sog. nachahmende Darstellungen anschließen. Den konservativen Grundsätzen des Verfassers entspricht es ferner, daß Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische und zwar wiederum Einzelsätze und Zusammenhängendes in reicher Auswahl geboten sind. — Wir zweifeln nicht, daß das Buch mit gutem Erfolg gebraucht werden wird.

5. Französisches **Lehr- und Uebungsbuch** für Gymnasien von Dr. **H. Breymann.** I. Teil. II. Auflage. München und Leipzig, Oldenbourg, 1898. 3 Mk.

Breymann nimmt unter den Neuphilologen eine vermittelnde Richtung ein; nach ihm steht die zusammenhängende, aber nach grammatischen Gesichtspunkten geordnete Lektüre im Mittelpunkt des Unterrichts; „erst die Anschauung, dann die Abstraktion". Daneben finden sich in seinem Buche aber auch Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. — Das Buch zerfällt in 2 Teile: Uebungsbuch und Grammatik. Bei der Einübung der Regeln durch Uebersetzung der Uebungsstücke ist immer auf die betr. Regeln der Grammatik verwiesen. — Es beginnt mit der Laut- und Schriftlehre, die ziemlich ausführlich behandelt ist; dann folgt die Formenlehre, mit dem Verbum beginnend, dann die Satzlehre. Sehr geschickt sind aber bei den sog. Uebungen schon frühzeitig auf spätere Kapitel der Grammatik vorgegriffen, um gleichsam praktisch einzuüben, was dann später theoretisch erst gelehrt wird. So werden z. B. § 78 bei der Einübung der verbes réfléchis zu se rendre Städtenamen mit à und Ländernamen mit en beigefügt; oder beim Passivum wird je suis aimé de mes parents von je suis puni par mes parents unterschieden; oder § 104, wo der Unterschied von plus que und plus de schon bei der Formenlehre der Komparation dargelegt wird. Auch an den eingestreuten Proverbes kann irgend eine grammatische Form schon eingeprägt werden; z. B. in dem Proverbe „la belle plume fait le bel oiseau die Bildung des féminin von beau, bel u. dergl." Alles das beweist ein ungemeines Geschick, Schwierigeres mit Leichterem zu verbinden und deutet auf eine große Erfahrung im Unterricht. — Die Konzentration des Stoffes ist wohl durch die Einrichtung auf bayerischen Gymnasien veranlaßt worden, das Französische erst viel später als bei uns zu beginnen. Das Verständnis des Schülers ist dann auch viel reifer; aber auch bei uns können diese praktischen Winke sehr gut benutzt werden. So findet sich schon § 9 in der Grammatik die Verba der I. Konjugation mit verändertem Stamm (forcer, manger u. s. w.); schon § 45 im Uebungsbuch der Subjonctif von avoir und être, der in unseren Gymnasien erst im II. Jahr (U. III) gelernt wird. Es ist eine Kunst des Verfassers, die er bei der Abfassung seines Lehrbuchs gezeigt hat, auf knapp 100 Seiten zu geben, was von der Grammatik gelernt zu werden braucht; das Lesebuch hat ungefähr ebensoviel Raum. Das einzige, was wir auch bei diesem Lehrbuch vermissen, ist, daß auf das Lateinische gar keine Rücksicht genommen ist, obgleich es für Gymnasien bestimmt ist. — Sonst aber ist das Buch sehr empfehlenswert; der Druck und die ganze äußere Ausstattung sind vortrefflich. (Der II. Teil dieses Werkes, die Syntax behandelnd, ist im vorigen Jahrgang S. 234 besprochen. Red.) Dr. Maler.

Zum Turnunterricht.

Die **Leibesübungen** und ihre Bedeutung für die Gesundheit. Von Prof. Dr. **R. Zander** in Königsberg i. Pr. Aus Natur- und Geisteswelt. Leipzig, B. G. Teubner. Gebunden 1 Mk. 15 Pfg.

Ein Teil der jüngsten von der Verlagshandlung unternommenen Sammlung, die auch für Unterrichtszwecke von hervorragender Bedeutung ist.

Der Verfasser hat in klarer Darstellung weiteren Kreisen den Nutzen der Leibesübungen physiologisch begründet vor Augen geführt. Das Büchlein hat vor dem gleichfalls vortrefflichen Werk von Dr. F. A. Schmidt: „Unser Körper, Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen", Leipzig 1899, den Vorzug, daß dasselbe trotz sorgfältigster Ausstattung sehr billig ist. Es sei jedem Erzieher, besonders aber dem Fachturnlehrer aufs wärmste empfohlen.

Mitteilungen.

Durch eine Reihe wichtiger Zusendungen, die uns seit Jahresbeginn zugingen, besonders durch die große Reihe von Unterschriften zur Braunschweiger Erklärung, die erst nach Drucklegung der Hauptliste einliefen und doch bald nachgetragen werden sollten, wurden wir veranlaßt, als erste Publikation des neuen Jahres ein Doppelheft erscheinen

Digitized by Google

zu lassen, das dann allerdings nicht zu dem Zeitpunkt hergestellt werden konnte, der für ein einfaches in Aussicht genommen worden war.

Die Hauptliste wurde in mehreren Exemplaren an alle höheren Behörden der Unterrichtsverwaltung in Deutschland gesandt, ebenso an den Vorsitzenden der Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses. Alle Anstalten, von denen Unterschriften eingegangen sind, erhielten je nach der Zahl der Unterzeichner ein bis drei Exemplare. Den Vereinsmitgliedern, die nicht einem Schulkollegium angehören, ging je ein Exemplar zu, desgleichen einer Anzahl unterzeichneter Nichtmitglieder, insbesondere solchen, von denen wir annahmen, daß sie in der Lage und geneigt sein würden, Anderen, die sich für die Sache interessieren, Kenntnis von dem Verzeichnis zu geben. — Wünsche, um weitere Uebersendung von Exemplaren werden, soweit der geringe noch zur Verfügung stehende Vorrat reicht, von Professor Dr. Hilgard befriedigt werden.

Wenn wir die Namen der Unterzeichner unserer Erklärung haben drucken lassen, während man von den Unterzeichnern der Kundgebung der Reformvereine immer nur die Zahl gehört, so hat das den Wert, daß man nun in weiten Kreisen erfahren hat, wer jedenfalls zu uns steht, und daß speziell alle Vereinsmitglieder sich jetzt bequem darüber für den Fall unterrichten können, daß bei Fortführung des Kampfes weiterer Beistand von Nichtmitgliedern erwünscht sein sollte.

Da oben S. 74 von uns die Bemerkung gemacht worden ist, daß von dem Eberhard-Ludwigsgymnasium in Stuttgart keine einzige Beistimmungserklärung eingelaufen sei, so möge hier mitgeteilt werden, daß nach Druck des Nachtrags von dieser Anstalt 20 Kollegen ihre Unterschriften einsandten.

Das Protokoll der Verhandlungen der Junikonferenz ist nunmehr erschienen. Es ist von großem Interesse, weil uns dadurch erst die Genesis der Beschlüsse und die Einwendungen, die gegen Einzelnes erhoben wurden, bekannt geworden sind. Das nächste Heft soll einen Auszug bringen.

Die jüngsten Stadien der Verhandlungen über die Schulreform liegen uns in den Zeitungsnachrichten über die Besprechungen der Budgetkommission des preußischen Abgeordnetenhauses und in den stenographischen Protokollen von den Plenarsitzungen am 7. und 8. März vor. Aus den ersteren ist schon oben S. 90 das wichtigste auf die Berechtigungsfrage Bezügliche mitgeteilt; Mitteilungen aus den letzteren werden in Heft III folgen. Nur das möchte ich hier herausheben, daß der Kultusminister die Einrichtung von akademischen Vorkursen zur Ergänzung der mangelhaften Vorbildung in der Kammer als mit großen Schwierigkeiten verbunden bezeichnete und daß er erklärte, es werde eine Verständigung über die künftigen Juristen wahrscheinlich auch mit den anderen deutschen Staaten gesucht werden, endlich daß der Minister sich (und zwar mit Fug und Recht) gegen den Vorwurf einer Verschleppung der Sache verteidigte, einer Sache, die wegen ihrer Folgenschwere nicht nur die sorgsamste Ueberlegung fordert, sondern von ihm auch nur durch Verständigung mit anderen, preußischen und nichtpreußischen, Faktoren geregelt werden kann.

Vom nächsten Heft der Zeitschrift an hat Geheimrat O. Jäger, der bekanntlich jetzt vom Schulamt scheidet und als ord. Honorarprofessor für Pädagogik nach Bonn übersiedelt, freundlichst versprochen mit dem Unterzeichneten die Mühe der Redaktion tragen zu wollen. In diesem vor Ende Juni auszugebenden Heft wird auch das Programm unserer Jahresversammlung enthalten sein, die, wie bereits mehrere Male, im Anschluß an die große Philologenversammlung stattfinden wird.

Schließlich haben wir den Vereinsmitgliedern von einem Schreiben Kenntnis zu geben, das Herr Geheimrat Schrader unter dem 20. März an die Vorstandsmitglieder des Gymnasialvereins gerichtet hat und das folgendermaßen lautet:

„Die Rücksicht auf mein Lebensalter und eine gewissenhafte Prüfung meiner Kraft haben mich überzeugt, daß ich die Aufgaben des Deutschen Gymnasialvereins und die Vorbereitung seiner diesjährigen Versammlung mit Sicherheit und voller Verantwortlichkeit nicht mehr zu leiten vermag. Ich habe demgemäß den stellvertretenden Vorsitzenden, Herrn Geheimen Rat Dr. G. Wendt in Karlsruhe ersucht, an meiner Statt einzutreten, wozu er sich sofort bereit erklärt hat. Hiernach bitte ich den verehrlichen Vorstand, an ihn alle Mitteilungen zu richten,

Digitized by Google

die den Verein angehen, zunächst also alles, das sich auf die Hauptversammlung zu Straßburg im Herbst d. Js. bezieht."

„Indem ich hiermit überhaupt aus dem Vorstande eines Vereins ausscheide, dessen Mitglied ich auch ferner zu bleiben gedenke, kann ich nicht umhin, den hochgeschätzten Mitgliedern des Vorstandes meinen warmen Dank für das freundliche Vertrauen auszudrücken, mit dem sie mich bisher beehrt und erfreut haben, und die herzlichsten Wünsche für die fernere gesegnete und offenkundige Wirksamkeit des Vereins hinzufügen. Gott wolle allezeit mit dem echten deutschen Gymnasium sein, dessen stille und tiefgründige Thätigkeit unsere Wissenschaft und unser Volksgeist nicht entbehren kann!"

Wir sind überzeugt, alle Vereinsmitglieder werden übereinstimmen in dem lebhaftesten Bedauern, daß wir den Mann, der sich unvergeßliche Verdienste um unsere Sache erworben hat und der noch in Braunschweig trotz seiner 83 Jahre so frisch, so ungebeugt vor uns stand, — daß wir diesen nicht mehr an dem Posten erblicken sollen, den er seit acht Jahren einnahm. Ebenso aber werden alle, sind wir überzeugt, mit großer Genugthuung gelesen haben, daß Geheimrat Wendt erklärt hat, alsbald die Pflichten des Leiters übernehmen zu wollen.

G. U.

Berichtigungen. S. 69 lies in der Ueberschrift siebzigstem, S. 72 Z. 2 lateinlosen.

Abgeschlossen Ende März.

Zu Beginn des neuen Schuljahrs empfehlen wir:

Der Stundenplan.

Ein Kapitel aus der pädagogischen Psychologie und Physiologie

von

Dr. Herman Schiller,

Geh. Oberschulrat und Professor a. D. in Leipzig.

gr. 8°. 69 Seiten. M. 1.50.

Berlin, W. 9, Köthenerstr. 4. **Reuther & Reichard.**

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Werden und Wesen des historischen Dramas

von **Otto von der Pfordten.**

gr. 8°, geheftet 3 M. 60 Pfg., Halbfranzband 5 M. 60 Pfg.

Das Werk behandelt das historische Drama vom geschichtlichen, theoretischen und praktischen Standpunkt aus. Es verdient besonderes Interesse, weil der Verfasser auf diesem Gebiet selbst erfolgreich thätig ist und die Bühne kennt. Das Buch ist für jeden wichtig, der es mit der lebendigen Dramatik ernst nimmt, der Gelehrte wie der Schauspieler, der Dichter wie der Kritiker wird Anregung und neue Gesichtspunkte darin finden.

Kunst, Religion und Kultur

von **Henry Thode.**

gr. 8°, geheftet 60 Pfg.

Der Verfasser hat in dieser Rede kurz das Ziel seiner Thätigkeit aufgezeichnet. Er schildert die Einwirkung der Kunst auf Religion und Kultur, die Notwendigkeit eines neuen christlichen Idealismus im deutschen Volk gegenüber den Schäden unserer pessimistischen Philosophie und wie die Kunst an der Verwirklichung dieses Ideals mithelfen kann.

Digitized by Google

Paul Neff Verlag in Stuttgart.

Bestens empfohlen:

HERMES

Vergleichende Wortkunde der lateinischen und griechischen Sprache

(deutsch — lateinisch — griechisch)

Für Tertia und Sekunda von Gymnasien, sowie für den Selbstunterricht

Bearbeitet von

Professor KARL ERBE

Zweite verbesserte und vermehrte Auflage

Gebunden M. 1.50

Ihren Hermes habe ich eben lange in den Händen gehabt. Der Grundgedanke, die Schüler in den festen Besitz eines einsichtig erworbenen Wortschatzes zu setzen, ist so vollberechtigt und hat hier eine so entsprechende Ausführung gefunden, dass ich der zweiten Auflage die weiteste Verbreitung wünschen möchte.

Gymnasialdirektor C. RETHWISCH, Frankfurt a. O.

MENTOR

Vergleichende Wortkunde der lateinischen und französischen Sprache

(deutsch — lateinisch — französisch)

Hilfsmittel zur Erleichterung der Erlernung des Französischen und zur Befestigung des Lateinischen

Bearbeitet von

KARL ERBE und PAUL VERNIER

Gebunden M. 1.50

Kataloge gern zu Diensten.

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung** in **Heidelberg** ist soeben erschienen:

Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert

von **Dr. Georg Mertz.**

1. Lieferung. Gr. 8°. geh. 1 M. 20 Pfg.

Das Werk erscheint in 10 Lieferungen zum Subskriptionspreise von je 1 M. 20 Pfg. Nach Erscheinen der Schlußlieferung tritt ein erhöhter Ladenpreis ein.

Geschätztes Bibliothekwerk!

Statt M. 234.— für nur M. 75.—

Kosmos, Zeitschrift für die gesamte Entwicklungslehre. Mit zahlreichen Beiträgen von Darwin, Carneri, Caspari, Haeckel, Hellwald, Spencer u. a. herausg. von Vetter und E. Krause. 10 Jahrgänge, alles, was erschienen. 1877—1886. ☛ Der Kosmos war die erste deutsche Zeitschrift, die energisch für die Darwinsche Theorie eintrat.

☛ Zu beziehen durch **Alfred Lorentz, Buchhandlung, Leipzig**, Kurprinzstraße 10.

GEORG REIMER VERLAG BERLIN.

DIE ODEN DES HORAZ

IN

REIMSTROPHEN VERDEUTSCHT

UND ZU EINEM

LEBENSBILDE DES DICHTERS

GEORDNET VON

PROFESSOR DR. **KARL STÄDLER.**

PREIS M. 2.—, GEBUNDEN M. 2.80.

SOEBEN ERSCHIENEN.

Soeben erschien im Verlage von **Friedrich Brandstetter** in **Leipzig**
in achter, vermehrter und **verbesserter Auflage**

Übungen des lateinischen Stils

für reifere Gymnasialschüler.

Von **Carl Friedr. von Nägelsbach.**

Drittes Heft.

In zwei Abteilungen: Text und Anmerkungen
bearbeitet von **Iwan Müller.**

Preis brosch. M. 1.60 = 1 K 90 h; in 2 Bdch. karton. M. 2.— = 2 K 40 h.

Die neue von Geh. Rat Prof. Iwan von Müller in München bearbeitete Auflage dieses bewährten Hilfsbuches zeichnet sich dadurch aus, dass Verweise auf besondere Grammatiken weggelassen, dagegen an deren Stelle Einzelbeispiele aus den lateinischen Schriftstellern geboten sind, so dass es jetzt möglich ist, die Übungen neben jeder lateinischen Grammatik erfolgreich zu gebrauchen. Der Name des rühmlichst bekannten Bearbeiters bürgt dafür, dass hierin ein praktisches Hilfsmittel geboten ist.

Zu beziehen — auch zur Ansicht — durch jede Buchhandlung.

Digitized by Google

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Ereignisse, welche das verflossene Jahr für das höhere Schulwesen Preußens und damit des ganzen deutschen Schulgebiets zu einem so bedeutungsvollen gemacht haben, können nicht verfehlen, auch auf unseren Verein und unsere Zeitschrift ihren Einfluß zu üben.

Die Versammlung zu Braunschweig hat sich, wie bekannt, dahin ausgesprochen, daß, wenn Oberrealschule und Realgymnasium auch die Pflicht, für die akademischen Studien vorzubereiten, übernehmen wollen oder sollen, vom Standpunkt des Gymnasialvereins gegen die Einräumung der entsprechenden Rechte kein Einspruch zu erheben sei. Man hat dabei aber mit Nachdruck betont, daß der Verein an seiner Ueberzeugung von der besonderen Bedeutung der humanistischen Schulbildung und speziell des griechischen Unterrichts für das Bildungsleben unserer Nation festhalte.

Diese Erklärung hat durch die Zustimmung von mehr als 15000 Männern[1]) aus allen Teilen unseres Vaterlandes ohne Unterschied der Konfession oder Berufsstellung Bestätigung und Gewicht erhalten.

Inzwischen ist für den preußischen Staat auf der Berliner Konferenz vom Juni vorigen Jahres im Prinzip die Berechtigung für Realgymnasium und Oberrealschule, ihre Abiturienten zu akademischen Studien zu entlassen, ausgesprochen worden, und der Kaiserliche Erlaß vom 25. November v. J. hat dies bestätigt. Wir begrüßen in dieser Entscheidung zunächst Eines: dem irreführenden Wort vom Monopol des Gymnasiums ist damit ein Ende gemacht; und indem zugleich dem preußischen Gymnasium mindestens ein Teil der im Jahr 1892 dem Latein entzogenen Zeit zurückgegeben wurde, ist von dem in jenem Jahr zu schwerem Schaden der nationalen Bildung betretenen Wege ein Schritt zurückgethan und die Aufgabe, die dem deutschen humanistischen Gymnasium gestellt ist, auch in Preußen wieder lösbar geworden.

Indem wir den Wirkungen, welche die Uebertragung neuer Pflichten an die realistischen Anstalten, soweit sie in deutschen Staaten stattfinden wird, mit ernster Teilnahme, aber ruhig entgegensehen, werden wir fortfahren, die Sache der humanistischen Bildung nach besten Kräften zu führen, und bitten Alle, denen diese gleich uns am Herzen liegt, um Fortdauer und Steigerung ihrer

1) Im Ganzen unterzeichneten die Braunschweiger Erklärung 15863, darunter allerdings eine Anzahl so, daß sie ihre Zustimmung auf die erste Resolution beschränkten, die gegen Verallgemeinerung des Lehrplans des sogenannten Reformgymnasiums protestiert. Immerhin sind es über 15000, welche auch der oben angeführten Resolution zustimmten.

II.

Digitized by Google

Unterstützung. Es wird unsere Aufgabe sein, weiterhin mehr als bisher auch in Einzelheiten der Unterrichtsfächer und des Erziehungswerks den Wert des humanistischen Prinzips darzulegen und zu untersuchen, wo etwa die bessernde Hand anzulegen ist und wie den endlosen Reformexperimenten gegenüber die wichtigste aller Reformen sich vollziehen kann — wir meinen diejenige, welche der Einzelne geräuschlos von Tag zu Tag an sich selbst vornimmt und welche die, in deren Hände das hohe Gut der Nation, die wissenschaftliche Vorbildung unserer vaterländischen Jugend, gelegt ist, zu immer freudigerer und vollerer Erfüllung ihrer Pflichten tüchtig machen soll.

Oskar Jäger. Gustav Uhlig.

Daß mein verehrter Kollege Jäger meine schon früher an ihn gerichtete Bitte, sich mit mir in die Redaktion des Vereinsorgans zu teilen, nach dem Rücktritt von seinem bisherigen Amt erfüllt hat, gereicht mir in erster Linie um seiner Person willen zu großer Freude, dann aber auch deswegen, weil ich immer empfunden habe, daß mindestens mitbeteiligt bei der Schriftleitung ein dem preußischen Staat Angehöriger sein müßte. Litterarische Beiträge bitten wir nun an einen von uns beiden zu senden, Bücher dagegen, deren Besprechung gewünscht wird, nach wie vor an C. Winters Universitätsbuchhandlung (Verlag) in Heidelberg. Uebrigens mache ich auch bei dieser Gelegenheit darauf aufmerksam, daß bei der großen Fülle des Stoffes, der in unseren Heften unterkommen muß, und der geringen Zahl von Bogen, die wir nicht überschreiten dürfen, wenn der niedrige Mitgliederbeitrag festgehalten werden soll, es eine Unmöglichkeit ist, alle Neuheiten, die uns zugehen, zu berücksichtigen. Wir werden auch in Zukunft fast nur solche besprechen oder besprechen lassen, welche die schwebenden Schulfragen, soweit sie das Gymnasium angehen, oder Punkte der Unterrichts- und Erziehungspraxis an den humanistischen Lehranstalten behandeln. Dagegen werden wir von jetzt an die uns zugeschickten Bücher, nach Fächern gesondert, mit Angabe von Titel, Umfang und Preis verzeichnen.

G. Uhlig.

Aus der Junikonferenz.[1])

Endlich sind sie erschienen die „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts“ auf der Berliner Schulkonferenz vom Juni v. J. (in der Buchhandlung des Hallischen Waisenhauses, 414 S. in Lex.); und sieht man die Fülle des Gebotenen und, daß mehr Raum noch als die Verhandlungen

1) Gleich nachdem die Verhandlungen dieser Konferenz fertig gedruckt waren, sandte mir Herr Prof. Kropatscheck ein Exemplar mit dem Wunsch, daß ich über den Inhalt des Buches in der Kreuzzeitung Bericht erstatten möchte. Das Referat erschien in den Beilagen zu Nr. 165, 167, 171, 173 des genannten Blattes und ist hier wieder abgedruckt. Wertvoll war mir, daß Kropatscheck, der bekanntlich Mitglied der Konferenz gewesen, seine völlige Einverstandenheit erklärte. Einige Male hatte ich eigene Erwägungen beigefügt. Sie sind jetzt hier vermehrt, und auch aus den Verhandlungen habe ich noch Einiges hinzugethan. Beides geschah meistenteils, aber nicht immer, in Fußnoten. U.

Digitized by Google

selbst der Abdruck der durch das Ministerium von den verschiedensten Seiten eingeforderten Gutachten einnimmt, so begreift man die Verzögerung. So dickleibig allerdings wie das Protokoll der Konferenz vom Dezember 1890 ist der vorliegende Band doch nicht geworden. Aber damals waren es auch elf Sitzungen, diesmal nur drei. Vergleichen wir weiter die beiden Konferenzen nach den Protokollen, so zeigen sich alsbald auch wesentliche qualitative Unterschiede. Daß S. M. der Kaiser damals die erste und die letzte Sitzung nicht blos mit seiner Gegenwart beehrte, sondern selbstthätig eingriff, gab den Verhandlungen eine ganz eigenartige Bedeutung. Ferner traten entgegengesetzte Meinungen damals viel schärfer gegen einander auf: es gab Momente fast leidenschaftlicher Erregung. Die vorjährige Verhandlung dagegen gleicht mit Ausnahme einiger Stellen, wo sich das Wasser staute, einem ruhig dahin gleitenden Strom. Der schärfste in der Debatte war diesmal der älteste, Theodor Mommsen. Doch weder aus dem im ganzen entschieden friedlichen Charakter der Junikonferenz, noch aus dem mehr streitbaren der Dezemberberatungen wäre es richtig, einen allgemeinen Schluß auf den Wert der Ergebnisse zu ziehen. Daß mancher Beschluß, der 1890 von der Majorität gefaßt worden war, sich nicht bewährte, weiß jetzt jedermann. Aber andere Resultate der damaligen Konferenz sind für das höhere Schulwesen zweifellos nützlich gewesen, und nicht wenige Worte, die gesprochen worden, z. B. von Helmholtz, haben dauernde Bedeutung. Von den jetzt gefaßten Entschließungen andererseits begrüßen wir manche mit Freuden; ob anderes im Fall der Verwirklichung förderlich sein wird, scheint uns nicht sicher und muß die Zukunft entscheiden.

Von den 44 Mitgliedern der 1890er Konferenz finden wir unter den 34 der vorjährigen nur zwei Mitglieder des Kultusministeriums (Ministerialdirektor Althoff und Geh. O.-R. Köpke) und folgende Herren wieder: Geh. R. Albrecht von Straßburg, W. G. O.-Finanzrat Germar, Graf Douglas, W. G. O.-R. Hinzpeter, G.-R. Jäger, Prof. Kropatscheck, Ministerialdirektor Thiel, G. M.-R. Virchow.

Die Verhandlungsgegenstände waren zum großen Teil die gleichen, wie 1890, aber ein Gegensatz tritt dabei gleich im Anfang hervor: die Frage, die diesmal zuerst behandelt wurde, obgleich sie auf dem Fragebogen unter Nr. 8 erschien, war damals die zuletzt erörterte, die Berechtigungsfrage. Man sah ihre Erledigung diesmal als grundlegend an, wogegen man diese Aufgabe 1890 nur glaubte auf Grund der Entscheidung von mehreren organisatorischen Fragen lösen zu können. Und rationeller ist es ja, ehe man von den Rechten spricht, die die Schularten haben sollen, sich darüber zu verständigen, wie die einzelnen Gattungen organisiert sein sollen. Aber andererseits ist klar, daß man die Unterrichtsgestaltung auch geneigt sein kann zu modifizieren, wenn man einer Schulgattung gern gewisse Rechte geben oder wahren möchte. So wurde diesmal die Frage: „In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig?“ vorangestellt, und nachdem der Kultusminister erörtert hatte, wie zum Zweck weiterer Verbreitung „realistischen Wissens“ entweder das Gymnasium mit mehr derartigem Unterrichtsstoff zu beladen sei oder die modernen neunklassigen Anstalten eine Erweiterung ihrer Berechtigungen erfahren müßten, nachdem ferner Geheimrat Hinzpeter in einem Rückblick auf die Dezember-Konferenz seine Ueberzeugung ausgesprochen hatte, daß entweder im Gymnasium der klassische Unterricht noch weiter beschnitten oder das sogen. Gymnasialmonopol aufgehoben werden müsse, begründete der ministerielle Referent über die Berechtigungsfrage, Geh. Ober-Regierungsrat Schmidt, folgende These, die

Digitized by Google

natürlich nach Tendenz und Fassung als vom Ministerium gebilligt angesehen werden muß:

„Bezüglich des Berechtigungswesens ist darauf Bedacht zu nehmen, daß die Realgymnasien und Oberrealschulen den Gymnasien insofern völlig gleichgestellt werden, als es sich um Studien und Berufszweige handelt, welche nur die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung und keine darüber hinausgehenden Spezialkenntnisse in einzelnen Fächern voraussetzen. — Insoweit sich das bei gewissen Studien und Berufszweigen anders verhält, ist der Nachweis der erforderlichen Spezialkenntnisse, wenn dieselben nicht auf der Schule (gleichviel ob Gymnasium, Realgymnasium oder Oberrealschule) erworben sind, besonders und zwar in der Regel durch eine Bescheinigung über den erfolgreichen Besuch von Vorkursen auf der Universität oder der je nach Verschiedenheit der Fächer in Betracht kommenden sonstigen Hochschule zu führen."

In der Debatte wurde nun von den verschiedensten Seiten erklärt, daß in der That die Realgymnasien und Oberrealschulen den Gymnasien in Bezug auf die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung gleichgestellt werden sollten, und mit Bravo begrüßt wurde die am Tage vorher von der Braunschweiger Versammlung des Gymnasialvereins angenommene These, die O. Jäger, ihr Verfasser, mitteilte: „Das Gymnasium hat nicht das Recht, sondern die Pflicht, für akademische Studien die allgemeine Vorbildung zu geben, und ist mit Rücksicht auf diesen Zielpunkt organisiert. Sollte der Oberrealschule und dem Realgymnasium diese Aufgabe bei ihrer jetzigen Organisation gleichfalls übertragen werden, so ist vom Standpunkt des Gymnasialvereins gegen die Einräumung der entsprechenden Rechte kein Einspruch zu erheben." Aber den hochfliegenden Hoffnungen, die der Professor der Elektromechanik an der Charlottenburger Hochschule Slaby an die Erklärung der Gleichwertigkeit aller neunjährigen höheren Schulen knüpfte, wurde von anderer Seite (Dr. Kropatscheck) starker Zweifel entgegengesetzt und die Meinung ausgesprochen, daß diese Erklärung sich mehr durch eine vorhandene Notlage, als durch rationelle Erwägung begründen lasse. Und ob wirklich der Satz von der Gleichstellung ohne jede Ausnahme, in Bezug auf alle Berufsarten und alle drei Anstaltsgattungen, ausgesprochen werden sollte, darüber waren die Versammelten doch nicht einig. Prof. Harnack, der auch an Theologen, die ihre Vorbildung an Oberrealschulen empfangen hätten, keinen Anstoß nahm, da diese Erscheinung nur ganz ausnahmsweise bei tiefem innerem Drange vorkommen werde, welcher für ein allmähliches gründliches Nachholen aller notwendigen Grundlagen des theologischen Studiums Gewähr leiste, — Harnack erklärte sein starkes Bedenken gegen die Zulassung von Realgymnasial- und Oberrealschul-Abiturienten zum juristischen Studium und Beruf, da diese studiosi iuris zwar das notwendigste Maß von Spezialkenntnissen durch ein- bis zweijähriges Studium des Lateinischen und Griechischen erwerben könnten, aber nimmermehr die eigentümliche Art von langsam und stetig angeeigneter humanistischer Bildung, die das Gymnasium gebe und die für juristische Berufsthätigkeit die zweckmäßigste Grundlage sei. Auch G. O.-R. Koser, der Generaldirektor der Kgl. Staatsarchive, und Prof. Dr. Dittrich (vom Braunschweiger Lyceum Hosianum) äußerten sich in gleichem Sinne und wollten die Frage über die Vorbildung der Juristen durch diese selbst, vor allem durch die Professoren der Rechtswissenschaft entschieden sehen; und während Prof. Kropatscheck und Ministerialdirektor Thiel meinten, diese Berufsklasse könne um der Konsequenzen willen von der allgemeinen Bestimmung nicht ausgenommen werden, erklärte Mommsen, der Gleichstellung von Gymnasien und Realgymnasien für künftige Juristen durchaus nicht zustimmen zu können. Entsprechend dem Gutachten, das er für die „Deutsche

Digitized by Google

Juristenzeitung" verfaßt hat[1]), vertrat er die Meinung, daß ein isolierter Lateinunterricht (ohne Griechisch) eine große Verkehrtheit sei, da der Schwerpunkt der humanistischen Studien jetzt im Griechischen ruhe und das Lateinische nur noch eine sekundäre Stellung einnehme. Mommsens Antrag, die Gleichberechtigung der verschiedenen Anstaltsgattungen nicht auszusprechen für das Fach der Jurisprudenz, unterstützten die Geheimräte Diels und Dilthey; und während man im übrigen sich auf eine allgemeine Fassung einigte, gaben die drei Genannten nach dieser Richtung ein Separatvotum zu Protokoll[2]).

Hinsichtlich der für verschiedene Fächer eventuell notwendigen Ergänzungen der Schulstudien wurde von fast allen der Plan von Vorkursen an der Universität gebilligt; nur darüber, wie eine Gewähr für die Erfolge dieser Einrichtung gewonnen werden solle, gingen die Meinungen auseinander. Die einen meinten, daß solche Garantie mit einer seminaristischen Gestaltung der Vorkurse gegeben sei; mehrere andere dagegen glaubten, daß es ohne ein genaues Examen nicht gehen werde. Von einer Seite wurde gebeten in Erwägung zu ziehen, ob es sich nicht empfehlen möchte, die Vorbereitungskurse an die höheren Schulen, nicht an die Universitäten und Technischen Hochschulen anzuschließen. Mit Recht wurde hervorgehoben, daß die Hauptschwierigkeit sich für diejenigen ergeben würde, die ein Universitätsstudium ergreifen wollten, ohne irgend welche Kenntnis der klassischen Sprachen zu besitzen. Daß Gymnasiasten sich nicht schwer in technischen Studien zurechtzufinden vermögen, resultierte aus den genauen Mitteilungen des Geh. Rats Launhardt, Professors des Ingenieur-Bauwesens an der Technischen Hochschule zu Hannover, über den Ausfall der Bauführer-Examina und der diesen voraufgehenden Vorprüfungen, die während der letzten 10 Jahre in Hannover abgelegt worden sind[3]). Ungleich schwieriger ist zweifellos die Lage eines Oberrealschülers, der sich dem wissenschaftlichen Studium der Rechte oder der neueren Sprachen zuwenden will, um von Theologie und klassischer Philologie ganz zu schweigen. Ganz mit Recht aber bezeichnete Ministerialdirektor Althoff alle an die notwendigen Ergänzungsstudien sich anknüpfenden Fragen als eine cura posterior der Verwaltung. In der Konferenz müsse nur über die grundsätzliche Frage Beschluß gefaßt werden. Das geschah nach längerer Diskussion mit folgenden Worten, einer Modifikation der von Harnack vorgeschlagenen Fassung:

---

1) Es ist im vorigen Jahrgang des Humanistischen Gymnasiums S. 185 fg. abgedruckt.

2) Es erscheint bemerkenswert, daß die, welche gegen die Vorbildung der Juristen auf einer realistischen Lehranstalt stimmten oder doch ihre starken Bedenken äußerten, Professoren der Theologie, Philosophie, klassischen Philologie, Geschichte waren.

3) G.-R. Launhardt hat mit diesen Mitteilungen natürlich nicht beweisen wollen, daß die Gymnasiasten ebenso gut vorbereitet, wie die Realgymnasiasten und Oberrealschüler, auf die Technischen Hochschulen kommen, sondern nur, daß der Unterschied zwischen der gymnasialen und der realistischen Vorbereitung sich im Lauf des Studiums ausgleicht; und ausdrücklich erwähnte er die anfängliche Unbeholfenheit der Gymnasiasten im Zeichnen. Diesem Uebelstand speziell ist ja nun an manchen deutschen Gymnasien, z. B. am Heidelberger, durch Einrichtung eines mehrjährigen, methodisch fortschreitenden Unterrichts im geometrischen Zeichnen abgeholfen, der (neben dem vom Zeichenlehrer gegebenen fakultativen Unterricht in Freihandzeichnen) den oberen Klassen von einem mathematischen Lehrer geboten wird. Immerhin dürfte unseres Erachtens, wo Abiturienten von Realanstalten bei Ergreifung eines Universitätsstudiums die Auflage eines Ergänzungsexamens gemacht wird, die Gerechtigkeit verlangen, daß ebenso den Gymnasialabiturienten beim Ergreifen eines technischen Hochschulstudiums eine besonders auf das Zeichnen sich erstreckende Prüfung abgenommen würde, ohne Rücksicht auf entgegengesetzte Wünsche, wie solche z. B. 1891 von zwei Architekten- und Ingenieurvereinen (dem zu Hannover und dem für Niederrhein und Westfalen) in Eingaben an das Preuß. Ministerium der öffentlichen Arbeiten geäußert wurden. Denn hier wurde unter Anderem darum gebeten, daß den Gymnasialabiturienten der Eintritt in die Technischen Hochschulen nicht durch Nachprüfungen erschwert werden möchte.

Digitized by Google

„Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise zu erfolgen. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt."

Was aber H. Althoff als cura posterior bezeichnet hat, ist eine Aufgabe, die in einer die Sache wahrhaft fördernden und zugleich wenigstens die große Mehrzahl der Beteiligten zufriedenstellenden Weise zu lösen, *zu dem Schwierigsten gehört, was ein Leiter des preußischen höheren Unterrichtswesens jemals zu leisten hatte.* Schon deshalb ist es sehr wunderlich, wenn dem Minister Vorwürfe gemacht worden sind, daß er die Sache verschleppe, unter anderem mit dem Hinweis auf diesjährige Osterabiturienten von Oberrealschulen, die beabsichtigten, sich sofort der Jurisprudenz oder Medizin zu widmen. Aber auch ein anderes wird dabei nicht bedacht: daß der Kultusminister bei der Neuregelung des Berechtigungswesens keineswegs ganz freie Hand hat. Was er von sich aus thun konnte, hat er alsbald gethan durch die Verfügung, daß in Zukunft die Abiturienten aller neunjährigen Anstalten zu allen Prüfungen für das höhere Lehramt zuzulassen seien [1]). In Bezug auf Theologen, Mediziner und Juristen aber ist er mehr oder weniger stark gebunden, in dem einen Fall an das Urteil der obersten Kirchenbehörden, in dem anderen an die Meinung des Bundesrats, in dem dritten an die Ansichten anderer preußischer Minister. Auch kann ja die Frage auftreten und ist aufgetreten, ob nicht in einer Angelegenheit, durch die am stärksten doch die Universitäten betroffen werden, eine Umfrage bei den Fakultäten, wenigstens bei den juristischen, stattfinden sollte. Und wenn geradezu dem Minister vorgeworfen ist, er erfülle das nicht, was der Kaiser befohlen und er selbst durch Gegenzeichnung auch als seine Ueberzeugung anerkannt habe, so liegt eine entschieden ungenaue Interpretation des betreffenden Passus der Ordre vor, wo weder der Ausdruck, es sei auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen, in dem Sinn gedeutet werden kann, daß die Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen ohne weiteres zu allen Fakultätsstudien zuzulassen seien, noch auch die vorangehenden Worte in dieser Weise verstanden werden können: denn sie bezeichnen die drei Anstaltsgattungen als gleichwertig in der *Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung*, erklären aber, daß eine Ergänzung dieser

1) Diese Verfügung kann allerdings durchaus nicht so begründet werden, daß es für die, welche künftig fähig sein sollen, an einer höheren Schule, auch an einem Gymnasium zu unterrichten, weniger wichtig sei, die Gymnasialbildung durchgemacht zu haben, als für andere gelehrte Berufsarten; sondern veranlaßt ist die Verordnung durch den Umstand, daß hier der Kultusminister freie Hand hatte, und als gerechtfertigt gilt sie, weil bei den Kandidaten des höheren Schulamts das Staatsexamen ausgiebigste Gelegenheit bietet, festzustellen, ob sie sämtliche für ihren Beruf notwendige Kenntnisse, auch die außerhalb ihres Fachstudiums liegenden besitzen. Deshalb ist es nach unserer Meinung nicht richtig zu sagen: Dadurch, daß für die *künftigen Oberlehrer* eine Forderung weggefallen ist, die für die künftigen Juristen und Mediziner möglicherweise, für die Geistlichen wohl sicher festgehalten werden wird, sind die Oberlehrer *als minderwertig tariert*. Und ebenso wenig dürfte man die Juristen *als besonders hoch tariert* betrachten, wenn für sie die griechisch-lateinische Vorbildung als Bedingung festgehalten werden sollte. Sie hätten das dann ja aller Wahrscheinlichkeit mit den künftigen Geistlichen gemein; und man kann wohl dies als gemeinsames Merkmal des theologischen und des juristischen Studiums bezeichnen, daß altklassische Studien bis zu einem gewissen Grade *abgemacht* sein müssen, ehe man an eines von jenen beiden geht.

Digitized by Google

Bildung insofern unter Umständen erforderlich bleibe, als es für manche Studien und Berufszweige besonderer Vorkenntnisse bedürfe, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfang zu den Aufgaben jeder Anstalt gehöre [1]).

Noch ein Wort über Hoffnungen, die sich an die beschlossene Umgestaltung des Berechtigungswesens knüpfen. Auch wir hegen sie, möchten sie ja nicht aufgeben, sind aber nicht der Ansicht, daß sie sich so ohne weiteres nach dem Eintritt der Neuerung verwirklichen werden, sondern daß auch in dieser Beziehung dem preußischen Kultusministerium keine leichte Aufgabe zufällt.

Nicht von der Unterrichtsverwaltung allerdings, sondern von den Lehrern wird Eines abhängen. Man spricht so viel von dem „freien, edlen Wettbewerb", der nun zwischen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule eintreten werde. Schon der Leipziger Rektor Richard Richter aber hat unseres Erachtens ganz mit Recht darauf hingewiesen, wie es bei der Schwäche der menschlichen Natur doch keineswegs sicher sei, daß die Anstrengungen der einzelnen Anstalten immer diesen Charakter tragen würden [2]). In der That werden besonders die Anstaltsleiter darauf achten müssen, daß die Konkurrenz sich stets in den Grenzen voller Lauterkeit halte und daß jede Reklame unterbleibe. Sonst dürfte der ersehnte Schulfriede, insofern damit ein freundliches Verhältnis zwischen den Lehrkörpern verschiedener Anstaltsgattungen gemeint ist, durch die eröffnete „freie Bahn" das Gegenteil von Förderung erfahren.

Ein anderer Wunsch aber, dessen Realisierung man von der „Gleichberechtigung" erwartet, ist der, daß Ruhe in der Gestaltung des höheren Unterichts eintreten möchte; und speziell wird gewünscht und gehofft, daß es von nun an besser gelingen wird, den Anstaltsgattungen ihre Eigenart zu wahren. Und wie sehr ist nicht beides zu wünschen! Aber daß sich das so leicht machen werde, wenn nur erst der wesentliche Unterschied zwischen den Zielen beseitigt ist, die bisher den verschiedenen Gattungen gesteckt waren, ist nach dem, was

1) Auch im preußischen Abgeordneten- und im Herrenhaus sind unrichtige Auslegungen der Stelle des Kaiserlichen Erlasses vorgebracht worden. Die Frage, ob die drei Anstaltsgattungen vollkommen gleichwertig für Ergreifung der verschiedenen höheren Studien seien, muß unseres Erachtens als durch die Ordre verneint angesehen werden. Zwei andere Fragen aber werden durch dieselbe offen gelassen: 1. die, ob der Staat Veranstaltungen treffen soll, um denen, welche von der Schule die für das gewählte Berufsstudium speziell erforderlichen Vorkenntnisse nicht mitbringen, zu ihrer Erwerbung zu verhelfen, oder ob man sich von Staats wegen um die Art, wie diese zu Stande kommt, garnicht zu kümmern hat; 2. die Frage, ob sich der Staat Gewißheit darüber, daß die fehlenden Vorkenntnisse nachgeholt sind, erst in den berufslichen Examina verschaffen soll oder schon früher. Wie das Kultusministerium zu diesen beiden Fragen ursprünglich stand, geht aus dem der Junikonferenz von ministerieller Seite vorgelegten Leitsatz hervor; die spätere Anschauung der Unterrichtsverwaltung erhellt aus den unten von uns dem Wortlaut nach mitgeteilten Erklärungen, die in der Budgetkommission und im Plenum des Abgeordnetenhauses vom Regierungstisch abgegeben wurden. Einen Vorschlag für Ergänzungskurse an Universitäten (einen durch die dabei gestellte Aufgabe sehr ansprechenden, aber auch ausführbaren und erfolgversprechenden?) hat Paul Cauer im zweiten Augustheft des vorigen Jahrgangs der Preußischen Jahrbücher gemacht.

2) In den „Neuen Jahrbüchern für Pädagogik" 1900 S. 302 schreibt Richter: „Was die in Aussicht gestellte Gleichberechtigung der Reifezeugnisse aller Schularten anlangt, so wird die Tragweite dieser Maßregel jetzt schwerlich ein Sterblicher zu berechnen im Stande sein. Sie erregt zunächst die schöne Hoffnung, daß nun Zank und Stank aufhören wird, daß nun jede Schule in Ruhe und Frieden nach ihrer Besonderheit ihre Arbeit wird treiben können, unbehelligt durch eifersüchtige Anfechtungen, namentlich das humanistische Gymnasium, das ja nun kein neiderregendes Privilegium, kein Monopol mehr hat. Aber ich fürchte, diese Hoffnung ist trügerisch. Denn nun beginnt die freie Konkurrenz. Das ist an sich, ideal gefaßt, auch ein erhebender Gedanke: die Schulen im edlen Wetteifer lauter und rein jede in ihrer Art bestrebt, der Jugend und damit dem Volk ihr Höchstes und Bestes zu bieten. Wenn wir nur aber nicht Menschen wären! So wird sich wohl allerlei Menschlichkeit in die Konkurrenz mischen, auch unlauterer Wettbewerb, Reklame für die eigene Ware und Diskreditierung der fremden."

Digitized by Google

ähnliche Fälle lehren, nicht gut zu erwarten. Direktor Reinhardt sprach in einer der folgenden Diskussionen den Satz aus: „Gleiche Berechtigungen führen mit der Zeit zur Annäherung", und daß dies zu geschehen pflegt, wird niemand mit Erfahrungsthatsachen bestreiten können. Da droht also bezüglich der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen ein dem gewünschten entgegengesetzter Effekt der Gleichberechtigung, wenn nicht feste Scheidewände gezogen und gewahrt werden. In Bezug auf die Oberrealschule springt die Sache in die Augen. Oder sollte wirklich jemand ernstlich glauben, daß diese Schulart sich durch die Gleichberechtigungserklärung leichter in ihrer Eigenart werde erhalten lassen? Weist nicht vielmehr alles darauf hin, daß sie in Lehrplan und Betrieb geneigt sein wird, von der ursprünglichen Eigenart zu lassen, wenn auf ihren Bänken auch eine Reihe von Schülern sitzt, die sich Fakultätsstudien widmen wollen? Wird nicht jetzt schon den Oberrealschulen der Rat gegeben, doch möglichst bald fakultativen klassischen Unterricht mit Rücksicht auf die neuen Rechte ihrer Abiturienten einzurichten?

Man gründete einst die Realschulen, um denjenigen zu dienen, welche nicht einen gelehrten Beruf ergreifen sollten. Aus ihnen erwuchsen die neunjährigen Realschulen erster Ordnung mit obligatorischem Latein, heute Realgymnasien genannt, und in Verbindung mit dieser Umwandlung entwickelte sich der Anspruch dieser Anstalten, ihre Zöglinge gleichfalls zu Universitätsstudien entlassen zu dürfen. Man schuf dann Oberrealschulen als dritte neunjährige Schulgattung mit dem klar ausgesprochenen und höchst billigenswerten speziellen Zwecke, zu technischen, industriellen und anderen praktischen Berufsarten die geeignete Vorbildung zu geben, in Lehrplan und Betrieb mit Rücksicht auf diesen Zielpunkt organisierte Anstalten, die mit der hohen, in jedem Jahr noch zunehmenden Wichtigkeit ihrer Aufgabe nach Urteil aller Verständigen den Gymnasien schon längst koordiniert sind. Verrückt sich nun aber der Zielpunkt der Oberrealschule, oder ist der bisherige nicht mehr der einzige, so wird es alle Mühe kosten, daß sich nicht mit der Zeit auch die Unterrichtsgestaltung verschiebt, und daß man nicht eines Tages vor der Notwendigkeit steht, eine vierte Gattung zu schaffen, die den Titel „Wirkliche Ober-Realschule" führen könnte. Und auch die Eigenart der Gymnasien und Realgymnasien wird durch den Eintritt in die Konkurrenz gefährdet. Den Gymnasien wird infolge des Wettbewerbes leicht die Aufnahme weiteren Unterrichtsstoffes plausibel gemacht werden, der „für das Leben nützlich" ist. Hoffen wir, daß die preußische Unterrichtsverwaltung diesen Gefahren und anderen, die von verkehrten Aenderungsbestrebungen drohen, nicht blos in der nächsten, sondern auch in der weiteren Zukunft mit Erfolg entgegengetreten wird, und daß auch in dem gebildeten Publikum ein konservativerer Sinn bezüglich der Organisation unseres höheren Schulwesens immer mehr Platz greift. Denn so gewiß man auch für die Unterrichtsgestaltung nie aufhört zu lernen, so sicher ist ein Uebermaß im Wechsel gerade hier von unheilvollem Einfluß. Und, wenn man in Preußen eine wesentliche Umgestaltung der Lehrpläne für die höheren Schulen nach noch nicht ganz zehnjährigem Bestehen derselben (d. h. nachdem erst einmal die Wirkungen der Neuordnung durch die neun Kurse hindurch beobachtet werden konnten) erlebt hat und nun wieder nach noch nicht zehn Jahren eine eingreifende Aenderung bevorsteht, so hat man jedenfalls allen Grund, dringend zu wünschen, daß jetzt eine Organisation gelingen möchte, die sich auf längere Zeit behaupten kann.

Neben der Berechtigungsfrage ist in den letzten Zeiten keine Schulfrage so viel und lebhaft öffentlich erörtert worden, wie die des gemeinsamen lateinlosen Unterbaues. Die Berliner Versammlung von Reformfreunden im

Digitized by Google

Mai v. J. hatte allgemeine Einführung derjenigen Organisation gefordert, bei der ein die drei unteren Klassen der höheren Schulen umfassender lateinloser Kurs das gemeinschaftliche Fundament des gymnasialen, realgymnasialen und Oberrealschul-Lehrganges bildet. Die darauf folgende Braunschweiger Versammlung des Gymnasialvereins hatte sich einstimmig gegen jene Forderung ausgesprochen. Beide Erklärungen fanden Tausende von Unterschriften. In der 1890er Konferenz hatte man über die Angelegenheit in mehr als einer Sitzung verhandelt. Die Abstimmung ergab damals eine Majorität von fast zwei Dritteln, die auch einen aus einer oder zwei lateinlosen Klassen bestehenden Unterbau verwarf. Haben nun die Verfechter der Verallgemeinerung des dreijährigen Unterbaues Grund, mit Beratung und Entschließung der vorjährigen Konferenz zufrieden zu sein? Wir glauben: nicht besonders, und speziell dem Hauptvertreter der Neuerung daselbst, Direktor Reinhardt, wird man wohl nach Durchlesung der Protokolle auf jener Seite nicht viel Beifall klatschen, da er in durchaus verständiger Weise nicht für die Verallgemeinerung dieses Lehrplanes eintrat, sondern sogar geradezu für unrichtig erklärte, alle Gymnasien nach dem Muster des Goethe-Gymnasiums einrichten zu wollen, und nur auch für diese Schulorganisation Luft und Licht da verlangte, wo ihre Durchführung von einem Lehrerkollegium übernommen werden wolle. Offen erklärte R. ferner, daß nach dem über das Berechtigungswesen gefaßten Beschlusse die Unterbaufrage eine ganz andere, viel geringere Bedeutung bekommen habe, und als einzigen schulpolitischen (sozialen) Grund für die Gründung einer Anzahl von sogenannten Reformanstalten führte er jetzt den an, daß es wünschenswert sei, in jeder Provinz wenigstens eine Anstalt zu besitzen, in deren mittlere und obere Klassen ohne Schwierigkeit Schüler von solchen Orten eintreten könnten, wo nur eine Realanstalt besteht und lateinischer und griechischer Unterricht, wenn überhaupt, so doch nur in Nebenkursen von mittleren Stufen an erteilt werden kann. Die pädagogischen Vorteile, die nach R's. Ansicht die Reformschule durch das Eintreten des Französischen in VI, des Lateinischen in III besitzt, bestehen in der damit gegebenen Möglichkeit, den fremdsprachlichen Unterricht in empirischer Weise zu beginnen und die Schüler erst allmählich zum bewußten Erfassen der Sprachgesetze anzuleiten, und darin, daß man dann gleich als erste lateinische Lektüre den Cäsar wählen könne. Denn einen für VI– IV wirklich geeigneten lateinischen Lesestoff gebe es nicht.

Für die übliche Reihenfolge der Fremdsprachen trat dagegen G.R. Diels ein, weil die lateinische Grammatik den Zweck des grundlegenden fremdsprachlichen Unterrichts ungleich besser als das Französische erfülle und weil seines Erachtens der Lesestoff, der den Schülern der untersten Klassen durch die französischen Lesebücher geboten werde, entschieden dem nachstehe, der ihnen im lateinischen Unterricht auf den niedersten Stufen entgegentrete. — G.R. Albrecht wandte sich gegen Gründe, die sonst öfter für den Unterbau geltend gemacht werden. Er bestritt, daß die Berufswahl dabei wesentlich erleichtert werde, zeigte ferner, daß nach den ihm vorliegenden Erhebungen das Bedürfnis des Ueberganges von einer Anstaltsgattung zu einer anderen keineswegs einen Umfang habe, der die Umgestaltung der ganzen Unterrichtsorganisation um dieser Fälle willen rechtfertigen könne. Auch das finanzielle Interesse kleinerer Gemeinden müsse nicht in diese Richtung treiben. Gegen die Neuerung aber, wenigstens gegen ihre Verallgemeinerung, führte Albrecht an, daß die drei Schulgattungen bei solchem gemeinsamen Unterbau von ihrer Eigenart Wesentliches, worin ihre spezifische Wirkung liege, aufgeben müßten, ferner daß die Schüler der Reformgymnasien für sprachliche Studien auf den obersten Stufen in einem Grade beansprucht würden, der die Ausbildung in der Mathematik und den anderen Realien zu stark verkürze. Schließlich wies Albrecht auf die Erfahrungen hin,

Digitized by Google

die man mit einer den Reformschulen ähnlichen Organisation in Holland gemacht, und meinte, daß wir bei einer Vergleichung doch zu der Ueberzeugung kommen müßten, in Deutschland entschieden die bessere Lehrplangestaltung zu besitzen.

Der vom Ministerium aufgestellte Leitsatz über die Unterbaufrage, der von Herrn G.-R. Meinertz mit einigen orientierenden Worten über den gegenwärtigen Bestand von Reformschulen in Deutschland vorgelegt wurde, lautete:

„Es ist, wenn überhaupt, so doch jedenfalls zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch den Beginn mit dem Französischen und Hinausschiebung des Lateinischen einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und anderen Orten gemachten Versuchs, namentlich in Bezug auf Realgymnasien, nicht entgegengetreten werden."

Gegen die Worte „namentlich in Bezug auf R.-G." erhob Realgymnasial-Direktor Schwalbe Einspruch, weil das den Eindruck erwecke, als ob die Realgymnasien reformbedürftiger seien, als die Gymnasien. Uebrigens trat er, obgleich ihm der Beginn mit dem Lateinischen als das Bessere erschien, für die Zulassung der Reformschulorganisation ein, weil er im allgemeinen alles begrüße, was uns von der Starrheit der Lehrpläne befreien könne.[1])

Sehr entschieden gegen eine Verallgemeinerung des Frankfurter gymnasialen Lehrplans sprachen sich hingegen G.-R. Jäger und Prof. Kropatscheck aus, die beide gegenüber verkehrten Agitationen für richtig hielten, in dem ministeriellen Leitsatz die Worte „wenn überhaupt, so doch jedenfalls zur Zeit" zu streichen, also die allgemeine Einführung jenes Lehrplans einfach für nicht ratsam zu erklären. Jäger charakterisierte dabei die spezifische Aufgabe des Gymnasiums, von unten auf zum wissenschaftlichen Arbeiten zu erziehen, eine Pflicht, deren Erfüllung ungleich besser mit einer Sprache gelinge, wie die lateinische sei, als mit einer modernen Fremdsprache. Beginne man mit dem Latein in Sexta, so habe das übrigens auch für die Entscheidung über den Lebensberuf einen Vorteil. Denn wer von den Schülern sich für ein Studium eigne, für das speziell das Gymnasium vorbereite, und wer nicht, erhelle gewöhnlich aus dem Verhalten der Knaben zum Lateinischen schon in den untersten Klassen.

Ist man bis hierher in der Lektüre der Verhandlungen gekommen, so hat man den Eindruck, daß die Beschlußfassung der Konferenz über die Reformschule noch etwas ungünstiger ausfallen werde, als in dem ministeriellen Leitsatze vorgeschlagen worden war. Was die Sache schließlich doch mehr zu Gunsten des Frankfurter Versuchs wandte, war besonders das Eintreten für denselben von militärischer Seite und von der Finanzverwaltung. Sowohl der Generalinspekteur des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens als der Kommandeur des Kadettenkorps sprachen nicht bloß für Zulassung, sondern für immer weitere Verbreitung, ja für allgemeine Einführung der Frankfurter Lehrpläne, beide mit Berufung auf das Gutachten des Dir. Ziehen, das den Konferenzmitgliedern zugänglich gemacht worden war, wie die zum entgegengesetzten Resultat gelangenden des G.-R. Kübler und des Prof. Harnack. Den Ausgang nahm Frhr. v. Funck von der Beobachtung, daß im Kadettenkorps und ebenso in den Realgymnasien, an deren Lehrplan sich ja der des Korps anschließt, die Ergebnisse

1) Direktor Dr. Schwalbe ist, wie ich erst nach Abfassung meiner Artikel für die Zeitung erfuhr, am 31. März verstorben. Je stärker unsere Ansichten über Schulorganisation in mancher Hinsicht auseinandergingen, desto mehr liegt mir am Herzen, bei dieser Gelegenheit auszusprechen, wie sehr ich den Verstorbenen geschätzt habe und in wie erfreulicher Erinnerung mir ein Disput ist, den ich einst mit ihm in der pädagogischen Sektion der Heidelberger Naturforscherversammlung hatte, sowie spätere Unterredungen, in denen wir uns über einzelne Punkte verständigten.

Digitized by Google

des französischen und des lateinischen Unterrichts gleicherweise unbefriedigend seien; er erwarte die notwendige Besserung für beide Lehrfächer von dem Beginne mit dem Französischen. Dieselbe Einrichtung möchte er dann auch auf die Gymnasien übertragen sehen, besonders auch mit Rücksicht auf die, welche nur zwei Drittel der Gymnasialklassen durchmachen. Frhr. v. Seckendorff wünschte Verallgemeinerung des Lehrplans der Reformanstalten auch deswegen, damit das Kadettenkorps nach der hier erfolgten Einführung des Lehrplans des Reformrealgymnasiums nicht in einer von wenigen Anstalten geteilten Sonderstellung verbleibe, und fügte Desiderien bezüglich der wissenschaftlichen und pädagogischen Ausbildung von Lehrern für die modernen Fremdsprachen hinzu. — G. O.-F.-R. Germar sprach sodann im Auftrage des Finanzministers speziell über das dringende Verlangen von Eltern an kleineren Orten oder auf dem Lande, ihre Kinder möglichst lange bei sich zu behalten, ein Bedürfnis, das sich ungleich besser durch die Reformschulorganisation befriedigen lasse, ebenso wie das Bedürfnis kleinerer Städte, neben ihrem Gymnasium oder Realgymnasium lateinlose Realschulkurse zu haben. Uebrigens wies G. die Annahme zurück, daß die, welche aus diesen sozialen Gründen die Fortsetzung des Frankfurter Versuchs befürworteten, einen Bruch mit den sonst bestehenden Verhältnissen zu bewirken wünschten. Vielmehr genüge es zur Erreichung der erstrebten Vorteile, wenn eine Anzahl von Reformschulen über das ganze Staatsgebiet angemessen verteilt sei.

Nachdem noch Direktor Reinhardt repliziert und dabei die nach seiner Ansicht richtigere Verteilung der Anfänge der verschiedenen Fremdsprachen in dem Lehrplan des Reformgymnasiums betont hatte, ferner G.-R. Münch und Dr. van der Borght, Professor an der Technischen Hochschule zu Aachen, für den Reformversuch gesprochen hatten, wurde folgende Resolution angenommen:

„Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit gemachten Versuchs nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein."

Den letzten Worten entspricht dann der Schlußsatz der Kaiserlichen Ordre, daß, wo die Voraussetzungen zuträfen, der Versuch auf breiterer Grundlage erprobt werden möchte. Die auf allgemeine Einführung des Unterbaues dringende Forderung der Reformschulagitatoren aber hat weder in dem Konferenzbeschluß noch in der Ordre Ausdruck gefunden. Und wenn in einem Artikel der „Berliner Politischen Nachrichten" die Hoffnung ausgesprochen wurde, daß in den bevorstehenden Verhandlungen des Abgeordnetenhauses das Reformgymnasium eine hervorragende Rolle spielen werde, so hat sich diese Erwartung keineswegs verwirklicht. Am 7. März wurde die Frage von zwei Abgeordneten nur kurz berührt, und beide sprachen sich dahin aus, daß man ein sicheres Urteil über diese Schulform noch nicht fällen könne; und wenn am folgenden Tage ein dritter etwas länger bei der Sache verweilte, so geschah es nicht in einer Weise, die den Reformschulen Freunde unter den Schwankenden gewinnen konnte. Gegenüber allen, die irgendwie für die klassischen Schulstudien ein Herz haben, ist es nicht klug, zur Empfehlung der Reformgymnasien auf die Schulzustände in den skandinavischen Reichen hinzuweisen: denn die Art, wie sich dort der zum Teil sogar bis zum vollständigen Erlöschen gehende Verfall dieser Studien vollzogen hat, muß geradezu abschreckend auf alle wirken, die nicht Feinde derselben sind. Auch läßt sich, was wiederholt versichert worden, es sei dort „niemand, der den früheren Zustand zurückhaben wolle," schwarz

Digitized by Google

auf weiß widerlegen, so durch die im vorigen Jahre abgegebene Erklärung der in Christiania befindlichen Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins.[1])

Auffällig war uns, daß zwar in den vom Ministerium an die Konferenz gestellten Fragen der Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin neben dem des Goethe-Gymnasiums, ja sogar vor ihm genannt und zu der Erwägung aufgefordert wurde, ob diese Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts, wonach das Französische in VI, das Latein in IV, das Griechische in Ober-III beginnt, vorgezogen zu werden verdiene, und daß trotzdem in der Diskussion auf diese Frage nur von einer Seite und nur mit wenigen Worten eingegangen wurde. Allerdings haben sich G.-R. Kübler und Dir. Ziehen in ihren gedruckten Gutachten auch über diese Lehrplangestaltung ausgesprochen, der erstere so, daß er darlegte, welche Nachteile dieselbe gegenüber dem üblichen Gymnasiallehrplan habe, Ziehen in der Weise, daß er auseinandersetzte, man könne mit dem französischen Unterricht in den beiden untersten Klassen noch nicht zu dem Abschluß gelangen, welcher ihn geeignet mache, die Grundlage des weiteren fremdsprachlichen Unterrichts zu bilden, und deswegen sei der Frankfurter Plan vorzuziehen. Doch die von G.-R. Kübler aufgeführten Nachteile sind jedenfalls geringer bei dem Plan des Französischen Gymnasiums, als bei dem des Goethegymnasiums, und wenn die französische Sprache wirklich drei Jahre getrieben werden müßte, ehe sie ein gutes Fundament für den lateinischen Unterricht abgeben könnte, während erfahrungsgemäß die lateinische Sprache, zwei Jahre getrieben, eine vortreffliche Grundlage für das Erlernen des Französischen abgiebt, so wäre damit doch wohl bewiesen, daß das Französische sich nicht in dem Grade zur Grundlegung eignet, wie das Lateinische. Jedenfalls aber scheint uns eine Lehrplangestaltung, wie die am Französischen Gymnasium, die gewissermaßen in der Mitte zwischen der gewöhnlichen und der Frankfurter Organisation steht, einer eingehenden Beachtung wert. Die besonderen Zwecke des Collège français sind doch nicht der Art, daß man von den dort erzielten Ergebnissen garnichts für andere Anstalten lernen könnte.

Die in der Oeffentlichkeit am meisten besprochenen Themen waren am ersten Tage von der Junikonferenz erledigt worden. Der am zweiten Tage vorantretende Verhandlungsgegenstand aber ist vielen doch noch wichtiger erschienen. Und man kann mit Recht sagen, daß die Frage, welchen Platz weiterhin das Griechische in der höheren Schulbildung Deutschlands einnehmen solle, eigentlich die Kardinalfrage des Reformstreites ist, deren Erwägung Einfluß auch auf die Lösung des Berechtigungs- und des Reformschul-Problems übt. Nicht blos

---

1) Der Vollständigkeit halber sei noch Folgendes nachgetragen. Am 8. März sprach sich noch ein Abgeordneter, der Bürgermeister einer kleineren Stadt der Rheinprovinz, zwar ebenfalls dahin aus, daß man erst nach einer Reihe von Jahren ein Urteil über die Organisation der Reformgymnasien werde fällen können; doch richtete er an den Regierungstisch die Frage, ob wohl bei etwaiger Umbildung eines vom Staat finanziell unterstützten Progymnasiums in der reformgymnasialen Richtung die gleiche oder eine noch reichlichere Unterstützung erwartet werden dürfe. Und der interpellierte Finanzminister erwiderte, daß die Finanzverwaltung keineswegs in solchem Fall die Subvention entziehen werde. „Sie finden — fuhr er fort —, wenn Sie in unsere Herzen sehen könnten, zur zukünftigen Entwicklung der Reformgymnasien vielleicht noch einen höheren Grad von Vertrauen und Zuversicht, wie er vielleicht in dem ja gewiß sachkundigeren Ministerium des Kultus vorhanden ist." Wir meinen, das Vertrauen des Herrn Finanzministers zu dem Reformgymnasium ist nicht bloß dem ersichtlich, der in sein Herz sehen kann. Erfreulich aber ist, daß derselbe trotz solcher Empfindung bei dieser Gelegenheit die Reformorganisation doch gleichfalls als einen Versuch behandelte, von dem man, falls er mißlingt, „natürlich selbstredend im Interesse einer tüchtigen wissenschaftlichen Ausbildung unserer Jugend absehen muß."

Digitized by Google

eine Schul-, sondern eine Kulturfrage ersten Ranges ist es, bei der es sich darum handelt, ob die geistige, speziell die wissenschaftliche Kultur unseres Vaterlandes sich auf der bisherigen Höhe erhalten oder einen starken Schritt abwärts steigen soll. Und wenn manche frohlockend, andere klagend aussprechen, es werde dem Griechischen bei uns am Ende infolge der „Zeitströmung" doch ergehen, wie in den skandinavischen Ländern, so ist zu antworten, daß auf alle Fälle jedes Jahr, wo das Griechische in der bisherigen Ausdehnung obligatorischer Lehrgegenstand der Gymnasien bleibt, ein großer Gewinnst ist, und daß, wenn wirklich einmal die sogenannte Zeitströmung diesen Unterricht ganz oder fast ganz beseitigen sollte, von allen, die seinen unersetzlichen Wert kennen, mit aller Kraft eine Renaissance angestrebt werden müßte.

Nun, die Verhandlungen der Berliner Konferenz geben keinen Anlaß zu pessimistischer Anschauung; sie lassen den Horizont vielmehr ungleich heller erscheinen, als vordem.

Die vom Ministerium gestellte Frage ging dahin, ob es empfehlenswert oder doch unbedenklich erscheine, 1) den Anfang des griechischen Unterrichts auf Ober-III oder Unter-II oder Ober-II zu verlegen, 2) an Stelle des Griechischen das Englische wahlweise zuzulassen. Der die Debatte hierüber einleitende Ministerialreferent, G. O.-R.-R. Köpke, legte nicht, wie die Referenten über die an erster und zweiter Stelle verhandelten Fragen, einen Leitsatz vor, sondern beschränkte sich im wesentlichen darauf, kurz das Ergebnis der vom Ministerium eingeholten Gutachten zu berichten. Es wurde dabei unter anderem hervorgehoben, daß sämtliche Provinzialschulkollegien sich gegen jedes Hinausschieben des griechischen Unterrichts erklärt, daß auch der Gymnasialverein mit seinen soeben in Braunschweig gefaßten Beschlüssen sich gegen jede Verkürzung des Lehrfaches gewendet und daß von den Unterrichtsbehörden der bedeutendsten deutschen Bundesstaaten bekannt sei, wie sie eine solche keineswegs mitmachen würden. Für den Fall, daß gleichwohl ein Hinausschieben stattfinden sollte, sei von fast allen Gutachten als einzig diskutable Möglichkeit der Beginn in Unter-II bezeichnet bei wesentlich vermehrter wöchentlicher Stundenzahl und veränderter Methode. Weiterhin wurden von dem Ministerialreferenten die Bedenken angeführt, die gegen die wahlfreie Zulassung des Englischen an Stelle des Griechischen geäußert waren, und auf das eine solche Einrichtung absolut verwerfende Gutachten des Prof. Harnack verwiesen.

Fünf Gutachten über die Gestaltung des griechischen Unterrichts von Geh. Rat v. Wilamowitz, Dir. Reinhardt, Geh. Rat Matthias, Prof. Harnack, Geh. Rat Albrecht sind den Verhandlungen beigedruckt. Ueber das erstgenannte ist bereits wiederholt, da es schon längere Zeit in Abdrücken verbreitet war, auch in politischen Zeitungen teils mit lebhafter Zustimmung, teils mit mancherlei Einwänden gesprochen worden. v. Wilamowitz hat den Lehrstoff des Griechischen, der in seinem Plan keineswegs gekürzt erscheint, auf die beiden Sekunden und Primen verteilt; er hat dies aber wohl nicht gethan, weil er wirklich überzeugt gewesen wäre, daß die Beschränkung des Lehrfaches auf die vier letzten Jahre wünschenswert sei, sondern weil ihm die Frage vorgelegt war, wie nach seiner Ansicht verfahren werden müßte, wenn die zweite alte Sprache erst in Unter-II eintreten könne; und als geringstes Zeitmaß für dieselbe fordert er dann in allen vier Jahreskursen wöchentlich 9 Stunden. Das Reinhardtsche Gutachten gelangt zu dem Ergebniß, daß der Anfang des Griechischen nach Obertertia oder höchstens nach Unter-II, nicht aber nach Ober-II zu schieben und daß das Englische statt des Griechischen wahlfrei zuzulassen sei, wenn der griechischen und der englischen Abteilung der Gymnasien die gleichen Berechtigungen zuteil würden. Geh. Rat Matthias ist der Ansicht, daß die Unter-II die geeignetste Klasse sei, in die der Beginn des griechischen Unterrichts verlegt werden

Digitized by Google

könnte, unter der Voraussetzung, daß dafür dann durchweg 8 Wochenstunden zur Verfügung gestellt würden. Daß das Englische (nebst mathematischen, naturwissenschaftlichen und Zeichenstunden) als Ersatz eintreten könne, hält er auch im Interesse des griechischen Unterrichts für empfehlenswert. Prof. Harnack dagegen erklärt die Verschiebung des Griechischen nach Untersekunda für sehr bedenklich, doch auch schon die nach Obertertia und bezeichnet die Aufgebung des obligatorischen Charakters der zweiten klassischen Sprache geradezu als Sprengung des humanistischen Gymnasiums. Ebenso weist Geh. Rat Albrecht jede Aufschiebung des Griechischen und seine eventuelle Ersetzung durch anderen Unterricht zurück; wenn man das Griechische nicht als allgemein verbindlichen Lehrgegenstand festhalte, so werde durch die dann unausbleibliche Entstehung eines bloß lateinischen Gymnasiums die Periode der modernen Scholastik eingeläutet werden.

Man sieht, nicht zwar die Gutachten der Provinzialschulkollegien, aber die gedruckt vorliegenden zeigen Meinungsverschiedenheiten. Auf solche war man etwa auch bei der Debatte und Resolution angesichts der großen Mannigfaltigkeit in der Zusammensetzung der Konferenz gefaßt. Um so freudiger muß das Ergebniß der Abstimmung bewillkommnet werden. Denn mit allen gegen eine Stimme wurde der Satz angenommen: „Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde", und ganz einstimmig der Satz: „Den Anfang des Griechischen über die Untertertia hinauszuschieben, erscheint im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan."

Dies ist das Ergebnis einer in hohem Grade interessanten und erfreulichen Diskussion. Auch der jetzt zum vortr. Rat im Reichsamt des J. ernannte Professor van der Borght trat für das Griechische lebhaft ein, wünschte es entschieden nicht als wahlfreies Fach behandelt und meinte nur, ein Hinausschieben des Beginns bis Untersekunda mit verstärkter Zahl der Wochenstunden befürworten zu sollen, weil er sich davon eine Verminderung der für den griechischen Unterricht nicht geeigneten Schüler verspricht, und eine Erleichterung für manche Eltern, die in kleinen Ortschaften wohnen. Auch der Fabrikdirektor und Landtagsabgeordnete aus Elberfeld Dr. Böttinger bat, doch ja nicht das Griechische zu einem wahlfreien Fach zu machen, indem er dabei von einer Vergleichung ausging, die er, der in England erzogen worden, dessen Söhne aber alle ein deutsches Gymnasium besuchen, zwischen deutscher und englischer höherer Schulbildung angestellt hat, und indem er zugleich auf den Erfahrungen fußte, die er bei der Verwendung junger Leute, welche ein Gymnasium absolviert hatten, im industriellen Betriebe gemacht. Auch Reinhardt sprach dagegen, daß das Griechische allgemein erst in Untersekunda beginnen solle, und v. Wilamowitz erklärte, daß wenn die Provinzialschulkollegien und der Gymnasialverein übereinstimmend den Anfang in Untertertia für das Richtige hielten, er sich diesem Urteil unterwerfe; nur scheine es ihm wünschenswert, da man sich dahin geeinigt habe, dem Versuch des Reformgymnasiums kein Hinderniß zu bereiten, daß man eine auf diese Anstaltsgattung bezügliche Ausnahmebestimmung in den Beschluß über den Beginn des Griechischen aufnehme.

Was aber diejenigen Mitglieder der Versammlung, die vielleicht erst zu anderer Meinung neigten, bewogen hat, den beiden Sätzen der Resolution gleichfalls beizustimmen, waren zweifellos besonders die Erörterungen, mit denen Prof. Harnack und v. Wilamowitz die Bedeutung des griechischen Unterrichts darlegten. Es wirkte dabei wohl auch die Begeisterung der Sprecher für die von ihnen verfochtene Sache, vor allem aber die zwingende Kraft ihrer Gründe. Harnack hob gegen die Fakultativmachung des Griechischen die enge, fruchtbare Verbin-

Digitized by Google

dung hervor, in der es nicht bloß mit dem lateinischen, sondern auch mit dem deutschen, dem geschichtlichen und Religions-Unterricht stehe, wandte sich gegen die vulgäre Meinung, daß ja mit Uebersetzungen der griechischen Autoren das Gleiche an geistiger Durchbildung erreicht werden könne, wie mit dem Studium der Sprache und der Originale, und sprach dann von der Aufgabe des Gymnasiums, die Schüler zur Bekanntschaft mit Personen und Erscheinungen zu führen, die den Wert fortwirkender Ideale besäßen, noch heute wie Sterne leuchteten, und zugleich zur Erkenntnis des Ursprungs unserer Kultur. Gegen das Hinausschieben des Griechischen hob er hervor, wie der im Anfang hier zu bewältigende Gedächtnisstoff leichter und sicherer in früheren Jahren aufgenommen werde und wie sehr für die geistige Entwickelung der Schüler die größere Ruhe, mit der bei sechsjährigem Unterricht in diesem Lehrfach gearbeitet werden könne, dem Betriebe vorzuziehen sei, der unter Dampf gesetzt werde. v. Wilamowitz bezeichnete es geradezu als eine Ungeheuerlichkeit, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen. Englisch zu lernen sei freilich eine praktische Notwendigkeit, auch für klassische Philologen; auch Italienisch müßten die lernen. Aber darum seien doch diese Sprachen nicht als obligatorisch oder als Ersatzfächer ins Gymnasium einzuführen. Sei der Mensch in einem gewissen Lebensalter, so müsse er dazu gelangt sein, aus freiem Antrieb dies und jenes zu lernen. Nur die Möglichkeit, Englisch zu lernen, müsse im Gymnasium gegeben sein. Die Kenntnis des Griechischen aber ist nach der Ueberzeugung v. Wilamowitzens für jeden unerläßlich, der einen lebendigen Einblick gewinnen soll in den gemeinsamen Unterbau der Bildung aller Kulturvölker. Das sei nicht möglich mit dem Lateinischen allein, es gehe nur auf dem Wege des griechisch-lateinischen Unterrichts, eines obligatorischen, ernsthaft betriebenen Griechisch.

Professor Kropatscheck beantwortete die beliebte Frage, was das Griechische den meisten Zöglingen der Gymnasien im späteren Leben nütze, mit der Gegenfrage, ob denn die vielen, welche alle auf dem Gymnasium errungenen mathematischen Kenntnisse gänzlich eingebüßt hätten, von dem mathematischen Unterricht gar keinen Nutzen gehabt, und ob die, welche jetzt keine Uebungen am Reck und Barren mehr ausführen könnten, bedauern sollten, Turnunterricht gehabt zu haben. G. O.-R. Koser bat den Minister unter Hinweis auf den Geist, aus dem sich in den Anfängen des verflossenen Jahrhunderts die Unterrichtsgestaltung der humanistischen Gymnasien entwickelt habe, keine weitere Bresche durch Utilitätsrücksichten in den Lehrplan dieser Anstalten legen zu lassen. G.-R. Jäger sprach von der politischen Tragweite einer Schulreform, die das aufgebe, was man jedenfalls in den übrigen größeren deutschen Staaten durchaus festzuhalten gewillt sei: er hob hervor, wie dadurch dem Partikularismus eine sehr gefährliche Waffe in die Hand gegeben werde.

Mehrere Redner äußerten sich auch speziell über den Lehrplan, den v. Wilamowitz für das Griechische in seinem Gutachten entworfen hatte. Indem er der griechischen Lektüre vor allem das Ziel setzt, den Schülern die Einsicht zu verschaffen, in welchem weiten Umfang die moderne Kultur auf der altgriechischen ruht, fordert er die Aufnahme vieler bisher den Gymnasiasten nicht vorgelegter Stücke der hellenischen Litteratur in den Kreis der Schullektüre und andererseits gewisse Beschränkungen in der Lesung derjenigen Autoren, die Klassiker im spezielleren Sinn des Wortes sind, und von welchen den Schülern eine möglichst umfangreiche und eindringende Kenntnis zu geben, die bisherige Schulpraxis sich zur Aufgabe gemacht hat. Nachdem schon G.-R. Albrecht in seinem Gutachten mehrere Bedenken gegen die Vorschläge von Wilamowitzens geäußert hatte, nahm G.-R. Kübler in der Diskussion bei aller Anerkennung der geistvollen Darlegungen des Genannten doch die Praxis der Schule mit Recht in Schutz und betonte als das Wertvollste im griechischen Unterricht gerade das Hineinleben in

Digitized by Google

eine Anzahl von Autoren, deren Einfluß auf Geist und Gemüt der Schüler durch reiche Erfahrung gesichert ist, wie Homer, Sophokles, Platon, Demosthenes. Man könnte hinzufügen, daß ein solches Sichhereinarbeiten in einzelne Schriftsteller auch den unschätzbaren pädagogischen Wert besitzt, daß dann die Schüler zu ungleich größerer Selbständigkeit des Verständnisses gelangen. Doch man würde irren, wenn man meinte, daß v. Wilamowitz ein liebevolles Versenken in einzelne Autoren ganz ausgeschlossen sehen will: die Art, wie er über Platon in seinem Gutachten und in der Diskussion geredet hat, zeigt dies klar. „Da ist eine lebendige Seele, die, trotzdem der Mensch längst tot ist, noch immer lebendig einwirkt. Zu ihr muß der Zugang erschlossen werden." Auch wird v. W. sicher nach dem von ihm erlebten Brauch der Anstalt, deren Lehrern er jüngst ein so schönes, pietätvolles Denkmal gesetzt, die intensive, konzentrierte Beschäftigung mit einzelnen Schriftstellern in ihrer krafterziehenden Bedeutung hoch schätzen, ebenso wie er nach seinen Schülererfahrungen gewiß mit G.-R. Kübler in der Forderung übereinstimmen wird, daß Uebungen in der Anwendung des griechischen Idioms bis zum Schlusse der Schulzeit fortzusetzen sind. Wir können nur sagen: einen Gesichtspunkt, der im allgemeinen beim griechischen Unterricht wohl zu wenig beachtet wurde und der sehr beachtenswert ist, daß dem Gymnasiasten die klare Erkenntnis der Abhängigkeit unserer Kultur von dem schöpferischen hellenischen Geiste auf den verschiedensten Gebieten komme, hat v. W. so in den Vordergrund gestellt, daß bei voller Ausführung seiner Vorschläge anderes noch Wertvollere zu kurz käme. Doch die Anregung, welche er durch seine Darlegung in der bezeichneten Richtung gegeben hat, möge für die Schule nicht verloren sein. In der Kaiserl. Ordre hat sie Verwendung gefunden in den Worten: „Für den griechischen Unterricht ist im Auge zu behalten, daß neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte kommt."[1])

Da bei der griechischen Frage die Diskussion und Resolution der Junikonferenz fast vollkommene Uebereinstimmung zeigte, so erwartet man vielleicht Aehnliches von der darauf folgenden Verhandlung über die Kardinalfrage der Organisation des Realgymnasiums. Es sollte darüber beraten und Beschluß gefaßt werden, ob eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts der Realgymnasien nötig sei und in welchem Umfange diese zu erfolgen habe. G.-D.-R. Köpke bemerkte einleitend, daß solche Verstärkung am entschiedensten von den Realschulmännern selbst gefordert werde, weil mit der gegenwärtigen Stundenzahl der lateinische Unterricht nichts Nennenswertes erreiche, ja geradezu schädlich wirke, insofern er zur Oberflächlichkeit und zu Scheinerfolgen führe. Dazu lag ein Antrag vom Realgymnasialdirektor Schwalbe vor, worin eine Verstärkung des Lateinischen im Realgymnasium innerhalb der Stundenzahl des Planes vom Jahre 1882, doch nicht auf Kosten des schon 1882 reduzierten naturwissenschaftlichen Unterrichts, als wünschenswert bezeichnet wird und zugleich eine Zusammenfassung der Stundengesamtzahl für fremde Sprachen einerseits, für Mathematik und Naturwissenschaften andererseits empfohlen wird, um eine freiere Entwickelung anzubahnen. Die Debatte hierüber aber war der Art, daß der Ministerialreferent mit Recht erklärte, es halte hier schwer, festen Boden zu gewinnen.

Für eine Vermehrung der Lateinstunden sprach sich aus Geh. Rat Hauck, Professor der darstellenden Geometrie an der Technischen Hochschule zu Char-

1) Einige Spezialitäten der Vorschläge v. Wilamowitzens, so das Verlangen, daß den Schülern das Schreiben der griechischen Accente erspart werden möchte, sollen später erörtert werden.

Digitized by Google

lottenburg, aber besonders in den unteren Klassen, obgleich er den Realgymnasien das Ziel müheloser Lektüre auch schwierigerer Autoren, wie des Horaz, steckte. Für Vermehrung trat auch Geh. Rat Münch ein, aber er wünschte solche umgekehrt gerade in den oberen Klassen. Geh. Rat Kübler bekannte sich zu der Ansicht, daß, wenn im Realgymnasium Latein mit wirklichem Erfolge gelehrt werden solle, es in derselben Weise getrieben werden müsse, wie im Gymnasium: er hält also sicher eine durchgängige Verstärkung der Stundenzahl für nötig. Bedingungsweise sprach für ein Plus von Lateinstunden G.-R. Intze, Professor der Baukunst an der Aachener Hochschule, nämlich wenn dadurch den Realgymnasial-Abiturienten der Zugang zu den Universitätsstudien erleichtert würde. Auf der anderen Seite dagegen wurde jede Vermehrung entschieden abgewiesen von dem Generalinspekteur des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens, Frhrn. v. Funck, von dem Kommandeur des Kadettenkorps, Frhrn. v. Seckendorff, von G.-R. v. Wilamowitz, Prof. Kropatscheck und von Ministerialdirektor Thiel, der meinte, daß das Realgymnasium durch das Streben nach Berechtigungen für seine Abiturienten eine schola ad quandam gymnasii similitudinem corrupta geworden sei, die man nach der Gleichberechtigungserklärung nicht noch weiter in die gymnasiale Bahn drängen, sondern der man eine besondere Entwickelung gönnen solle. Ja, eine vollständige Streichung des Lateinunterrichts in diesen Anstalten erklärte für das Richtige, entsprechend der schon am vorhergehenden Tage von ihm erfolgten Meinungsäußerung, Professor Mommsen. Er bat die Herren der Unterrichtsverwaltung auf das ernstlichste, die Frage wegen des lateinischen Unterrichts im Realgymnasium darauf hin zu erwägen, ob sie nicht für jede Lateinstunde, die sie einer solchen Anstalt belassen oder geben, verantwortlich seien, ob diese Stunde nicht ins Wasser geworfen und schlimmer als ins Wasser geworfen sei, insofern dadurch geradezu Schaden gestiftet werde. Und auch Professor Kropatscheck meinte unter Hinweis auf die verwerfende Beurteilung des Lehrplans der Realgymnasien durch S. M. den Kaiser im Jahre 1890, daß das Richtigste wäre, nach Mommsens Vorschlag das Latein aus diesen Anstalten auszuweisen, also aus ihnen Oberrealschulen zu machen; ebenso Frhr. v. Seckendorff, der diesen Gedanken nur deswegen gegenwärtig noch nicht für ausführbar hält, weil bei uns zum Bildungsideal noch die Kenntnis der lateinischen Sprache gehöre.

So kam bei dieser Diskussion thatsächlich die Existenzberechtigung des Realgymnasiums wieder zur Sprache. Während dasselbe von der einen Seite als ein Kompromiß, der aber doch einem Bedürfnis entspreche, oder als ein erwünschtes Verbindungsglied, als eine Anstalt der Aussöhnung, als Schule der Zukunft bezeichnet wurde, und während Geheimrat v. Bezold die Erfolge rühmte, die er vom Lateinunterricht an den bayerischen Realgymnasien erlebt (allerdings, wie ihm Dr. Kropatscheck einwandte, zu einer Zeit, wo dieselben mehr Lateinstunden hatten, als seit 1892 die preußischen Gymnasien), wurde von gegnerischer Seite das Realgymnasium als eine Mißgeburt bezeichnet, als eine Anstalt angesehen, in der wegen des mangelnden Griechisch auch bei verstärkter Stundenzahl des Lateinischen eine klassische Bildung nicht zu erzielen ist, andererseits wegen des Raumes, den das Lateinische wegnimmt, der Unterricht in den modernen Fremdsprachen nicht bis zur wünschenswerten Höhe geführt werden kann.

Zugleich wurde natürlich auch über Ziel und Betrieb des Lateinischen auf Realgymnasien verhandelt, und auch da zeigten sich starke Meinungsverschiedenheiten. Frhr. v. Funck erklärte z. B., Sicherheit des sprachlichen Wissens und Genauigkeit des grammatischen Verständnisses der Autoren im Lateinunterricht auf den oberen Stufen der Realgymnasien und des Kadettenkorps durchaus nicht in zureichender Weise gefunden zu haben, und maß einen Teil der Schuld an dieser bedauernswerten Thatsache der mißverstandenen Verordnung

Digitized by Google

vom Jahre 1892 bei, wonach Versuche, die schon 1882 bekämpfte grammatische Erklärungsweise in Anwendung zu bringen, streng zurückzuweisen seien, und der ebenfalls mißverstandenen Vorschrift, daß bei den Uebersetzungen überall gutes Deutsch zur Anwendung kommen solle. Auf diese Weise habe eine oberflächliche Uebersetzung der Autoren und ein Raten Platz gegriffen. Keine Lektüre aber dürfe getrieben werden, ohne daß der Lehrer sich überzeuge, daß der Schüler in das Einzelne der Sätze, in die eigentliche Bedeutung jedes Redeteils eingedrungen sei. Eine gründliche Aenderung der Betriebsweise nach dieser Richtung, nicht eine Vermehrung der Lateinstunden thut nach des genannten Herrn Meinung not. Ministerialdirektor Thiel andererseits äußerte sich dahin, daß er vor dem „Raten" beim Uebersetzen, das zu vermeiden man oft ausgedehnte grammatische Uebungen, Uebersetzungen ins Lateinische, für nötig halte, garnicht so ängstlich sei: ein tüchtiger Lehrer werde auch ohne vorherige große grammatikalische Vertiefung Uebungen im Uebersetzen aus den Fremdsprachen mit großem Nutzen für die geistige Bildung vornehmen.

Und das Ende des Streites? Der vom Direktor Schwalbe gestellte Antrag wurde abgelehnt, obgleich die oben angeführte Form vom Antragsteller dadurch noch gemildert war, daß nur die Zulässigkeit der Vermehrung der Lateinstunden verlangt wurde, und der inzwischen von Exc. v. Funck gestellte: „Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts an Realgymnasien hat nicht durch Vermehrung der Stundenzahl zu erfolgen", wurde mit „überwiegender Majorität" angenommen."

Allerdings hatte die Verhandlung noch ein kleines Nachspiel am folgenden Tage, indem Professor Harnack erklärte, Tags vorher infolge von nicht vollständiger Information gegen den Schwalbeschen Antrag gestimmt zu haben. Das einzige Mitglied der Versammlung, das vollkommen sachverständig in dieser Frage genannt werden könne, sei Direktor Schwalbe, und wenn der erkläre, daß eine Verstärkung der Stundenzahl des Lateins nötig sei, so glaube er, müsse man solcher Aenderung zustimmen, nachdem man am ersten Tage dem Realgymnasium die Existenzberechtigung, ja die Gleichstellung mit den beiden anderen neunjährigen Anstaltsgattungen ausdrücklich zugesprochen habe. Und auch ein anderes Mitglied der Versammlung hatte, nach seinem Ausdruck, die Absicht, „ein ähnliches peccavi auszusprechen." Doch war, meinen wir, die Sünde nicht groß, da Direktor Schwalbe, wie eben bemerkt, nach dem von ihm veränderten Wortlaut seines Antrags die Verstärkung des Lateins nicht als nötig, nicht einmal als wünschenswert, sodern nur als etwas, das zulässig sein sollte, bezeichnet hatte.

Jedenfalls ist in diesem Punkte durch die Kaiserliche Ordre und durch die im Kultusministerium ausgearbeiteten neuen Lehrpläne das Gegenteil von dem verfügt, was die Juni-Konferenz mit überwiegender Majorität empfohlen hatte. Die Lateinstunden sind im Realgymnasium wie im Gymnasium vermehrt, und beides ist in der Kaiserl. Ordre damit begründet, daß durch eine grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten die Möglichkeit gegeben sei, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen. Wahrscheinlich waren bei der Verstärkung des Lateins auch in dem Realgymnasium ausschlaggebend die Urteile der Provinzialschulkollegien, welche nach einer Bemerkung des Ministerialreferenten ihre Gutachten sämtlich in dieser Richtung abgegeben hatten.

Uns fehlt durchaus der Einblick, inwieweit diese Vermehrung der Lateinstunden eine Maßregel ist, welche durch die seit 1892 beobachteten Unterrichtsresultate geboten erscheint; wir glauben aber folgende Sätze bezüglich des Lateins an Realgymnasien aussprechen zu dürfen. Wenn wirklich vom Realgymnasium annähernd gleiches wie vom Gymnasium im Lateinischen erreicht werden soll, so wäre dazu nicht bloß die gleiche, sondern eine höhere Stundenzahl nötig, als sie das Gymnasium hat, weil im letzteren das Latein eine dem Realgymnasium

Digitized by Google

fehlende Unterstützung durch das Griechische besitzt, deren große Bedeutung in sprachlicher wie sachlicher Hinsicht jedermann anerkennen wird.[1]) — Zweitens: Wenn das Realgymnasium in Latein nicht Aehnliches erreichen soll, wie das Gymnasium, so scheint es erwünscht, genau die Verschiedenheit der beiderseitigen Aufgaben zu bestimmen. Der Direktor eines Gymnasiums und Realgymnasiums, der beiden Anstalten alle Aufmerksamkeit und Liebe zuwendet, hat jüngst die Meinung ausgesprochen, daß das Latein im Realgymnasium nur den Rang einer Hilfsdisziplin habe, die in den unteren Klassen dazu diene, die gemeinsame grammatische Grundlage zu geben, und in den oberen so weit lebendig erhalten werden solle, um zu einer mehr wissenschaftlichen Erklärung der Sprachformen und Redeweisen herangezogen zu werden; und derselbe Schulmann hat infolgedessen sein Bedauern über die mit Beschränkung des Französischen verbundene Vermehrung der Lateinstunden im Realgymnasium ausgesprochen. In der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 8. März ist dagegen einem Abgeordneten gegenüber, der an einem Realgymnasium unterrichtet und der mit Berufung auf die Stimmen von Kollegen gleichfalls das Plus von 6 Lateinstunden im neuen realgymnasialen Lehrplan beklagte, die briefliche Aeußerung eines Realgymnasialdirektors angeführt worden, wonach Ziel des Lateintreibens an Realgymnasien auch dies sei, die Kenntnis des Zusammenhanges der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum zu vermitteln, zu welchem Zweck es seinen Schülern die Fertigkeit zu geben habe, die römischen Schriftsteller mit Verständnis zu lesen: so werde das Realgymnasium Vermittler einer historischen Bildung, die zwar nicht den gleichen Umfang und die gleiche Tiefe wie auf dem Gymnasium erreiche, aber doch genügen könne, um den Schüler den Wert historischen Erkennens schätzen zu lehren und ihm die Möglichkeit zu gewähren, es gegebenenfalls auch auszuüben. In der That, wenn zwischen Vertretern der Realgymnasien selber noch solche Differenzen bezüglich der Aufgaben des Lateinunterrichts in diesen Anstalten bestehen, so wäre es wohl erwünscht, daß jetzt bei Neuordnung der Lehrpläne zugleich in deutlichster Weise darüber eine Aufklärung gegeben würde. — Drittens: Auch bei erheblicher Vermehrung der Lateinstudien kann nach unserer Meinung eine Blüte dieses Lehrfaches an den Realgymnasien doch immer nur dann erhofft werden, wenn warmer Eifer der Unterrichtenden vorhanden ist und Hochschätzung des Lehrfachs bei der Majorität der einzelnen Lehrerkollegien. Speziell ob diese Hochschätzung vorhanden, scheint uns aber bisher zweifelhaft. Wir denken dabei an die Thatsache, daß eine Reihe von anerkannten Wortführern der Realgymnasialpartei sich klar so geäußert hat, daß man erkennt, sie empfinden für das Latein das Gegenteil von Wärme, ja betrachten es eigentlich nur als notwendiges Uebel. Wir denken auch daran, daß im Jahre 1882 nach Erscheinen der neuen Lehrpläne in einer Versammlung von Realschulmännern gegen die Vermehrung der Lateinstunden protestiert wurde. Würde wohl eine Umfrage bei allen wissenschaftlichen Lehrern an den Realgymnasien, ob sie für solche Verstärkung stimmten, mit der Versicherung, daß durch die Entscheidung über die Zahl der Lateinstunden die Frage der Berechtigungen garnicht berührt werde, — würde diese Umfrage eine Mehrheit von Bejahenden ergeben? Wenn nicht, so stünde es unseres Erachtens um das Latein an den Realgymnasien im allgemeinen trotz der Verstärkung doch nicht gut, zumal die Oberrealschulen jetzt auch als gleichwertig in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung erklärt worden sind, und die wahrscheinlich von manchen derselben eingerichteten fakultativen Lateinkurse mit

1) Wer, wie ich, früher einmal in Klassen Latein zu unterrichten hatte, in denen mehrere Schüler vom griechischen Unterricht dispensiert waren, wird gewiß gleichfalls die Erfahrung gemacht haben, daß solche, auch wenn sie recht begabt und eifrig sind, stark hinter begabten und fleißigen, welche Latein und Griechisch lernen, zurückstehen.

Digitized by Google

homöopathischen Dosen die Meinung unterstützen oder erzeugen werden, man könne auch mit viel weniger Lateinstunden das Notwendige erreichen.[1])

Von den übrigen den Unterricht betreffenden Fragen, die am dritten Tage von der Konferenz behandelt wurden, interessiert wohl am meisten auch einen größeren Kreis die über den englischen Unterricht auf Gymnasien. So entschieden es die Konferenz abgewiesen hatte, das Englische wahlweise statt des Griechischen zuzulassen, so überzeugt war sie doch andererseits davon, daß der englische Unterricht an den humanistischen Anstalten im allgemeinen der Hebung bedürfe. Der weitgehendste Antrag in dieser Hinsicht, der aber nur eine Minderheit für sich gewann, war der des G.-R. Diels, der wünschte, daß der englische Unterricht obligatorisch gemacht würde. Und wenn man die poetische und die auf den verschiedensten Gebieten bedeutende wissenschaftliche Litteratur Englands ins Auge faßt und bedenkt, daß das Englische die Sprache des Weltverkehrs ist, wenn man davon hört, daß das an den Gymnasien der Provinz Hannover und der Hansestädte obligatorische Englisch dort nirgend Ueberbürdung hervorruft, und wenn man endlich erfährt, wie wenig das fakultative Englisch manchmal benutzt wird, so kann man leicht zu der Meinung von G.-R. Diels kommen. Und doch ist es gewiß richtiger, wenn es den einzelnen Anstalten überlassen bleibt, aus dem Freifach ein Obligatorium zu machen und, wo dies nicht geschieht, nur verlangt, daß die bisherige Einrichtung des fakultativen englischen Unterrichts mit größerem Nachdruck belebt und in jeder Weise ihre Benutzung gefördert werde, wie dies auf Antrag des Ministerial-Direktors Thiel und des Fabrik-Direktors Dr. Böttinger (der erstere Satz mit großer Mehrheit, der zweite einstimmig) beschlossen worden ist. Das Gymnasium hat unseres Erachtens nach verschiedenen Richtungen den oberen Stufen Gelegenheit zu weiterer Ausbildung zu geben; aber es soll sich sehr besinnen, die Zahl der obligatorischen Lehrfächer zu vermehren. Der von Dir. Reinhardt, G.-R. Münch, Diels und v. Wilamowitz gestellte und von der überwiegenden Mehrheit angenommene Antrag, den Gymnasiasten, die am fakultativen englischen Unterricht teilgenommen, zu gestatten, daß sie beim Abiturientenexamen im Englischen statt im Französischen geprüft werden, hat möglicherweise Anstoß zu der weitergehenden Verfügung in dem Kaiserl. Erlaß gegeben, nach welcher in den drei oberen Gymnasialklassen, wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen, das Englische an Stelle des Französischen, unter Beibehaltung des letzteren als fakultativen Unterrichtsgegenstandes, obligatorisch zu machen ist. Hierin erblicken wir keine Gefahr für den humanistischen Charakter des Gymnasiums, ja, wir bewillkommnen diesen Ausweg bei unserer Vorliebe für englische Sprache und Litteratur, sind aber sehr ge-

1) Mit Obigem soll keineswegs geleugnet werden, daß das Latein unter den Direktoren und Lehrern am Realgymnasium auch warme Freunde besitzt. Ein solcher war der verstorbene Schwalbe, solche sind in hohem Grade z. B. Schauenburg und Schlee, und solche werden, meine ich, alle die sein, die eine Vermehrung der Lateinstunden an den preußischen Realgymnasien wünschen, ohne dazu durch Rücksicht auf die zu gewinnenden Berechtigungen veranlaßt zu werden. Ich habe nur auf gewisse thatsächliche Indicien hin den Zweifel ausgesprochen, ob eine warme Stimmung für das Latein oder nicht vielmehr das Gegenteil bei der Mehrheit der Realgymnasiallehrer zu finden sei. Schon wenn Lauheit bei ihnen nach dieser Seite in weitem Umfang vorhanden wäre, würde das vom Uebel sein. Denn der anstrengende, auch ziemlich viel häusliche Arbeit kostende lateinische Unterricht wird allezeit nur da blühen, wo er hochgeschätzt wird. Freih. von Funck sprach sich positiv dahin aus, daß das Lateinische am Realgymnasium einem geringeren Interesse bei Schülern und Lehrern begegne, und sieht das mit als einen Grund der nach seinem Urteil ungenügenden Ergebnisse dieses Unterrichts an. Er meint, daß ein strengeres Verfahren der Aufsichtsbehörden Abhilfe schaffen würde. Ob solche es wirklich irgendwo haben an Strenge fehlen lassen, entzieht sich meiner Beurteilung. Sicher aber weiß ich, daß das Wesentlichste für den Erfolg bei allen Unterrichtsfächern doch das spontane Interesse von Lehrern und Schülern ist

Digitized by Google

spannt, wie die Sache sich in praxi gestalten wird, wie viele sich dem Englischen zuwenden und wie viele von ihnen das Französische dabei nicht aufgeben werden.

Auch vom lateinischen Unterricht an Gymnasien ist am dritten Tage die Rede gewesen. Der Ministerialreferent G.-R. Matthias betonte, wie es vor allen Dingen darauf ankomme, durch häufigere Anwendung der alten Sprachen wieder größere grammatische Sicherheit zu erzielen, und G.-R. Kübler begrüßte lebhaft, daß die Unterrichtsverwaltung nach dieser Richtung wieder größere Freiheit geben wolle. Dieselbe Anschauung war in dem gedruckten Gutachten des G.-R. Fries in Halle und des Prof. Harnack[1]) zum Ausdruck gekommen. Die Möglichkeit zur Benutzung der Freiheit wird die vermehrte Stundenzahl geben. Die verkehrte Vorstellung, daß man sich, wenigstens in den oberen Klassen, ganz auf die Lektüre beschränken sollte und dies ohne Schaden für gründliches sprachliches Verständnis könne, wird allerdings wohl ebenso sicher weiterexistieren, wie sie durch betrübendste Erfahrungen widerlegt ist.

Zu der Erwägung, ob im Geschichtsunterricht nicht mehr Aufmerksamkeit als bisher der römischen Kaiserzeit gewidmet werden sollte, hat, wie wir aus dem Konferenzprotokoll ersehen, S. M. der Kaiser den Anstoß gegeben. Auch Mommsen und Harnack stimmten dem und einer Verkürzung der Belehrungen über die republikanische Zeit durchaus bei. Aber ganz richtig wurde von Kropatscheck bemerkt, daß der höhere Kursus in der alten Geschichte seit 1892 durch Beschränkung auf Ober-II in einer Weise eingeengt sei, daß man nicht wisse, wie man da den Schülern ein wirkliches Bild des griechischen und römischen Altertums geben könne. Nach einer Aeußerung des G.-R. Matthias wird hoffentlich durch das Fallen der Abschlußprüfung, die das Einengen der alten Geschichte 1892 veranlaßte, Rat geschafft werden.

Ueber diese bereits eingesargte Prüfung möchten wir hier nur bemerken, daß sie nach den genauen Ausführungen des G.-R. Matthias gerade die der gewünschten und erhofften entgegengesetzte Wirkung bezüglich der Fernhaltung ungeeigneter Elemente von Gymnasial- und Universitätsstudien gehabt hat. Es ist eines der belehrendsten Beispiele dafür, daß man sich vor optimistischen Vorstellungen von dem Erfolg, den Neuerungen in der Unterrichtsorganisation haben werden, in Acht nehmen muß, da die Ergebnisse auf dem Gebiet des Unterrichts wie der Erziehung aus dem Zusammenwirken so vieler und so verschiedenartiger Umstände zu resultieren pflegen, daß eine starke Täuschung auch dem Vorsichtigen begegnen kann. Obgleich aber im vorliegenden Fall der vor einer Reihe von Jahren betretene Weg nunmehr als Irrweg klar zu Tage lag, so war doch wohl die Umkehr ebensowenig leicht, wie die von der unheilvollen Verminderung der Lateinstunden; und dem Mann, der, wenn wir richtig vermuten, zu beidem den Anstoß gab, dem derzeitigen Abteilungsdirigenten für höhere Schulen im preußischen Kultusministerium, gebührt dafür der Dank aller Freunde des Gymnasiums.

Auch über den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, ferner über körperliche Uebungen und Einrichtungen im Interesse der Gesundheit ent-

---

1) Harnack urteilt: „Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts ist m. E. in einer bestimmten Richtung eine dringende Notwendigkeit. Das lateinische Skriptum, und zwar als freie narratio, muß wieder gefordert werden. Der Abstrich, der hier gemacht worden ist, war ein Fehler. Daß sich der allgemeine Stand der Kenntnis des Lateinischen seit 1892 verschlechtert hat, ist meines Wissens allgemein zugestanden. Die Ursache muß in erster Linie in der Herabsetzung der Forderungen in Bezug auf das Lateinschreiben gesucht werden. Die Selbstthätigkeit in einer Sprache ist das notwendige Erfordernis, um sich in sie einzuleben. Auch die reichhaltigste Lektüre vermag diese Thätigkeit nicht zu ersetzen. . . . Der lateinische Aufsatz ist unter anderem durch die Forderung rhetorischer Formalistik und eines peinlichen Ciceronianismus seiner Zeit in Mißkredit gekommen. Diese Ausschreitungen dürfen sich nicht wiederholen; aber sie haften nicht notwendig an dem lateinischen Aufsatz."

Digitized by Google

halten sowohl die Gutachten wie die Diskussionen interessante Ausführungen und verwertbare Belehrungen. Doch auch darüber zu berichten würde uns zu weit führen. Wir möchten nur unter den Gutachten noch auf zwei besonders aufmerksam machen, auf das über die Förderung des deutschen Unterrichts von Rektor Muff in Schulpforte und auf das über den neusprachlichen Unterricht von G.-R. Münch.

Nicht auf den Unterricht, und doch wieder recht sehr auf ihn beziehen sich aber zwei Anträge, deren wir noch gedenken müssen. Sie betreffen die Lage der Lehrer und sind beide einstimmig angenommen. Der eine Antrag, vom Prof. Kropatscheck ausgehend, lautet: „Es ist darauf Bedacht zu nehmen, daß der höhere Lehrerstand dem Richterstande in seinen Besoldungsverhältnissen, wenn auch eine mechanische Gleichstellung in dieser Beziehung nicht erforderlich erscheint, doch möglichst angenähert wird, da durchgreifende Gründe für eine wesentliche Ungleichheit in der Bemessung der beiderseitigen Gehälter nicht bestehen." Diesen Satz begründete der Antragsteller insbesondere mit dem, was 1890 gesprochen worden war. G. O.-R. Hinzpeter, gebeten zu sagen, ob er noch derselben Ansicht wie damals sei, erwiderte, er würde heute die Worte etwas energischer wählen: „Die Frage über die Gleichstellung der Lehrer und der Richter war 1890 noch nicht ganz reif; heute aber bin ich der Meinung, daß sie fast überreif ist." — Der zweite Antrag, von Geh. Rat v. Wilamowitz gestellt, hat den Wortlaut: „Die Konferenz spricht den Wunsch aus, daß den Lehrern der höheren Schulen nach Möglichkeit Förderung gewährt werde, sich selbst wissenschaftlich fortzubilden, und daß ihnen die wissenschaftliche Arbeit nicht durch ein Uebermaß der Berufsgeschäfte unmöglich gemacht werde." Bei Besprechung der Ueberbürdung der Lehrer mit Schulstunden und Korrekturen ist in letzter Zeit, so viel wir uns erinnern, die Sache immer nur vom gesundheitlichen Standpunkt betrachtet worden. Hier geschieht es von einem anderen, nicht weniger wichtigen. Denn die Möglichkeit zu wissenschaftlichem Fortarbeiten der Lehrer muß gefordert werden auch im Interesse der Schule, jedenfalls derjenigen Anstalten, die es sich speziell zur Aufgabe machen, zur Erfassung einer Wissenschaft zu erziehen: wird doch allezeit am wirksamsten hierzu der vorbilden, welcher selbst in der Wissenschaft thätig ist.

Am Schluß der Konferenz dankte als ältestes Mitglied Theodor Mommsen im Namen aller dem Minister für die wohlwollende und energische Leitung der Geschäfte und sprach die Hoffnung aus, daß die von diesem für das Wohl der preußischen höheren Schulen gehegten Absichten unter seiner Leitung des Unterrichtswesens dem Ziele näher geführt werden würden. Alle für das höhere Schulwesen Interessierten haben, meinen wir, für die Berufung der Konferenz und jetzt für die Publikation der inhaltreichen Verhandlungen und der eingeholten Gutachten dankbar zu sein. Bezüglich der Vertretung der verschiedenen urteilsfähigen Kreise in der Konferenz hat man von einer Lücke gesprochen. Die Technischen Hochschulen waren vertreten durch fünf Herren, die Universitäten durch 12, und zwar alle Fakultäten mit Ausnahme der juristischen, obgleich gerade die juristischen Professoren sich kurz vorher durch öffentliche Gutachten als sehr interessiert für eine Hauptfrage der Reform gezeigt hatten. Sah man die akademische Jurisprudenz als durch Mommsen vertreten an? Das wäre sehr wohl denkbar. Er ist ja auch für das eingetreten, was nach seiner Ueberzeugung im Interesse des juristischen Studiums liegt, und hat dabei gebeten, auf jene Gutachten Rücksicht zu nehmen.[1]) Doch wir wollen hier keine Vermutung aussprechen,

1) Als Vertreter des Justizministers befand sich der Geh. Oberjustizrat Dr. Holtgreven in der Konferenz. Er hatte nach der Beratung und Beschlußfassung über die Berechtigungsfrage seinem Chef Vortrag gehalten und gab beim Beginn der zweiten Sitzung in dessen Namen folgende Erklärung ab: „Die Justizverwaltung will gegen den gutachtlichen

Digitized by Google

sondern darauf hinweisen, daß aus der sehr deutlichen Antwort, die am 29. März der preußische Justizminister im Herrenhause dem Geheimrat Riedler (von der Charlottenburger Technischen Hochschule) zu teil werden ließ, und gleicherweise aus den Aeußerungen des Kultusministers in dieser Herrenhaus-Sitzung und in den Sitzungen des Abgeordnetenhauses vom 7. und 8. März der Eindruck gewonnen werden muß, daß die preußische Regierung bei Erledigung der noch restierenden Fragen (es sind nicht wenige allgemeinere und speziellere) mit der Vorsicht zu Werke gehen wird, die der ebenso großen Schwierigkeit wie Wichtigkeit der Angelegenheit entspricht. Bei dem aber, was bereits geschehen ist, werden jedenfalls alle Einsichtigen in mehr als einer Hinsicht einen ganz wesentlichen Fortschritt erblicken. G. Uhlig.

Aus den letzten preußischen Kammerverhandlungen.

Dem Abgeordnetenhaus war von dem Kultusministerium vor den Verhandlungen über das Unterrichtsbudget eine „Denkschrift über die durch die Revision der allgemeinen Lehrpläne der höheren Schulen herbeigeführte Erhöhung der Gesamtstundenzahl und die dadurch entstehenden Mehrbedürfnisse" zugegangen, aus der wir folgendes auf das Gymnasium Bezügliche entnehmen:

Die im Jahre 1892 eingeführten Lehrpläne für die höheren Schulen haben sich im Allgemeinen bewährt. Nur in einigen Punkten hat sich bei der Fortführung der Schulreform eine Revision als angezeigt erwiesen. Das Ergebnis dieser Revision liegt in den beifolgenden neuen Lehrplänen vor, deren Einführung für den 1. April 1901 in Aussicht genommen ist.

I. Der Lehrplan für das Gymnasium weist folgende Veränderungen auf:

a) Die Gesamtzahl der wöchentlichen Lateinstunden ist auf 68 erhöht. Die Schulreform von 1892 hatte sie von 77 auf 62 herabgesetzt und durch diese Verkürzung die Möglichkeit beeinträchtigt, den gegen früher nur unwesentlich herabgeminderten Zielforderungen zu genügen. Da dieser Nachteil bald zu Tage trat, war schon 1895 den einzelnen Schulen freigestellt worden, dem Lateinunterrichte in der Obersekunda und in den beiden Primen wieder je eine Stunde mehr zu geben. Aber auch diese Verstärkung reicht nach der übereinstimmenden Ansicht der fachmännischen Kreise noch nicht aus, da es vor allem die Verkürzung der Stundenzahl auf der Mittelstufe ist, in der man den Grund für den unleugbaren Rückgang der Leistungen im Lateinischen zu suchen hat. Daher ist neben der festen Einfügung der seit 1895 für die drei obersten Klassen freigestellten siebenten Stunde auch noch in Quarta und den beiden Tertien je eine Stunde zugelegt worden, so daß für den Lateinunterricht jetzt $5 \cdot 8 + 4 \cdot 7 = 68$ Stunden angesetzt sind, d. h. 6 mehr als die Lehrpläne von 1892 aufweisen, 3 mehr als thatsächlich jetzt fast an allen Gymnasien erteilt werden, aber noch immer 9 weniger, als bis 1892 lehrplanmäßig waren, und auch zum Teil sogar erheblich weniger, als bei anderen deutschen Gymnasien lehrplanmäßig sind. Es darf erwartet werden, daß diese Verstärkung dem Lateinischen die ihm im Organismus des Gymnasiums gebührende Stellung zurückgeben wird. Sie ist nach der einmütigen Ueberzeugung

Vorschlag der Schulkonferenz zu der Berechtigungsfrage in der angenommenen Fassung unter der selbstverständlichen Voraussetzung Bedenken nicht erheben, daß der Regierung unbenommen bleibt, zu den Spezialkenntnissen im Sinne des zweiten Satzes auch die Kenntnis des Griechischen und Lateinischen zu rechnen." Die Meinungsäußerung des Justizministers in der Sitzung des Herrenhauses vom 29. März teilen wir unten mit.

Digitized by Google

der Provinzial-Schulkollegien und vieler sonst noch befragter hervorragender Schulmänner für die Erreichung des Lehrzieles erforderlich; auch die Universitätskreise haben sich diesem Verlangen auf das lebhafteste angeschlossen.

b) Die Gesamtzahl der französischen Stunden ist um eine erhöht, indem in der Obersekunda und den beiden Primen je eine dritte Stunde eingestellt, dagegen in den beiden Tertien eine Verminderung um je 1 Stunde vorgesehen ist, wie sie notwendig wurde mit Rücksicht auf die für diese Stufe angewachsene Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden überhaupt.

Von Bedeutung für den ganzen Betrieb des neusprachlichen Unterrichts ist dabei, daß nunmehr in den oberen vier Jahrgängen je 3 Wochenstunden zur Verfügung stehen und dem mündlichen Gebrauche der fremden Sprache eine größere Pflege gewidmet werden kann als bisher.

c) Dadurch wurde es auch ermöglicht, für das Englische eine Einrichtung in Aussicht zu nehmen, durch die eine Erhöhung der Zielleistungen in dieser Sprache gesichert wird. Bisher wurde Englisch nur in wahlfreiem Unterrichte mit je 2 Wochenstunden auf der Oberstufe gelehrt. Die neuen Lehrpläne gestatten für solche Gymnasien, bei denen die örtlichen Verhältnisse es wünschenswert erscheinen lassen, eine Abweichung von der bisherigen Einrichtung dahin, daß mit dem Abschluß der Untersekunda der verbindliche Unterricht im Französischen aufhört und dafür von Obersekunda ab mit je 3 Wochenstunden das Englische eintritt, während daneben das Französische wahlfrei mit 2 Wochenstunden weitergeführt wird. Dadurch wird die für die Gymnasien in größeren Teilen des Staates wünschenswerte Bevorzugung des Englischen vor dem Französischen in der Weise ermöglicht, daß der Abiturient an Kenntnissen und Geübtheit im Englischen erheblich mehr von der Schule mitnimmt, als bisher zu erreichen war.

Einer größeren Verbreitung englischer Sprachkenntnisse soll ferner auch dadurch gedient werden, daß der an einer Reihe von Gymnasien schon lange eingeführte Ersatzunterricht im Englischen an Stelle des Griechischen bis zur Untersekunda einschließlich überall da zugelassen wird, wo ein Bedürfnis dazu hervortritt. Es ist das die seit Jahren bestehende Einrichtung, auf welche sich in dem jährlich vom Reiche veröffentlichten Gesamtverzeichnis der nach § 90 der Wehrordnung zur Ausstellung von Zeugnissen über die Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst berechtigten höheren Lehranstalten die Bemerkung unter 1 bezieht. Nach dieser Bemerkung sind Gymnasien und Progymnasien an Orten, an welchen sich keine der zur Erteilung von Befähigungszeugnissen berechtigten Realanstalten befinden, befugt, Befähigungszeugnisse auch ihren von dem Unterrichte im Griechischen befreiten Schülern auszustellen, wenn diese an dem für jenen Unterricht eingerichteten Ersatzunterricht regelmäßig teilgenommen und mindestens nach einjährigem Besuche der Sekunda auf Grund besonderer Prüfung ein Zeugnis über genügende Aneignung des entsprechenden Lehrpensums erhalten haben. Solche Schüler können allerdings das Gymnasium nicht über die Untersekunda hinaus besuchen, da für den Eintritt in die Obersekunda eines Gymnasiums die Kenntnis des Griechischen unerläßlich ist, wohl aber wird ihr Uebergang auf ein Realgymnasium dadurch ermöglicht werden, daß der an Stelle der 6 griechischen Stunden tretende Ersatzunterricht dem Lehrplan des Realgymnasiums möglichst ähnlich gestaltet und fortan den so vorgebildeten Schülern gleichzeitig mit dem Zeugnis über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst auch die Reife für die Obersekunda eines Realgymnasiums zuerkannt wird.

Ferner bringen wir aus der Denkschrift den neuen Stundenplan der Gymnasien zum Abdruck. Die eingeklammerten Zahlen beziehen sich hier auf den Lehrplan von 1892. Die senkrechten Verbindungsklammern bezeichnen meist die Zulässigkeit einer zeitweiligen Verschiebung der Stundenzahlen innerhalb der einzelnen Fachgruppen; bei Geschichte und Erdkunde in den obersten Klassen weisen sie auf die im geschichtlichen Unterricht vorzunehmenden geographischen Wiederholungen hin.

Digitized by Google

	VI.	V.	IV.	II. III.	O. III.	II. II.	O. II.	II. I.	O. I.	Sa.
Religion . . .	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch und Geschichtserzählungen . .	3 1 } 4	2 1 } 3	3	2	2	3	3	3	3	26
Lateinisch . .	8	8	8 (7)	8 (7)	8 (7)	7	7 (6)	7 (6)	7 (6)	68 (62)
Griechisch . .	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Französisch . .	—	—	4	2 (3)	2 (3)	3	3 (2)	3 (2)	3 (2)	20 (19)
Geschichte . .	—	—	2	2	2	2	3	3	3	17
Erdkunde . . .	2	2	2	1	1	1				9
Rechnen und Mathematik .	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34
Naturwissenschaften . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Schreiben . .	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen . . .	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Zusammen	25	25	29 (28)	30	30	30	30 (28)	30 (28)	30 (28)	259 (252)

Dazu kommen als verbindlich: je 3 Stunden Turnen durch alle Klassen und je 2 Stunden Singen für die Schüler der VI. und V. Einzelbefreiungen finden nur auf Grund ärztlichen Zeugnisses und in der Regel nur auf ein halbes Jahr statt. Die für das Singen beanlagten Schüler von IV. an aufwärts sind zur Teilnahme am Chorsingen verpflichtet.

Und als wahlfrei: von II. H. ab je 2 Stunden Zeichnen; von O. H. ab je zwei Stunden Englisch und je 2 Stunden Hebräisch. Die Meldung zu dem wahlfreien Unterrichte verpflichtet zur Teilnahme auf mindestens ein halbes Jahr.

Für Schüler der IV. und III. mit schlechter Handschrift ist besonderer Schreibunterricht einzurichten.

Eine Abweichung von dem vorstehenden Lehrplane ist dahin gehend zulässig, daß in den drei oberen Klassen (O. H., H. I. und O. I.) an Stelle des verbindlichen Unterrichts im Französischen solcher Unterricht im Englischen mit je 3 Stunden tritt, das Französische aber wahlfreier Lehrgegenstand mit je 2 Stunden wird.

Die Verhandlungen begannen im Plenum der Kammer am 7. März. Voraus aber gingen Sitzungen der Budgetkommission, aus denen Berichterstatter **Bandeloiv** (konserv.) vor der Kammerdebatte folgendes berichtete:

Der Herr Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten führte auf unsere Anfrage insbesondere aus, daß das Berechtigungsmonopol dem Gymnasium nur schädlich gewesen sei, da es ihm viel ungeeignete Schüler zugeführt und zugleich dazu gedrängt habe, den Lehrplan mit zu vielen realistischen Elementen zu beschweren. Wenn die Berechtigungen der Realanstalten erweitert werden, so wird der Grund für beides fortfallen. Zu der Frage der Erweiterung der Berechtigungen erklärte er, daß es bezüglich der Theologen aus sachlichen Gründen und nach dem übereinstimmenden Urteil der kirchlichen Behörden bei der Vorbildung durch das Gymnasium und der Ergänzungsprüfung verbleiben müsse. Umgekehrt sei von der Unterrichtsverwaltung für das Studiengebiet der philosophischen Fakultät die bedingungslose Gleichberechtigung aller Abiturienten der drei höheren Lehranstalten in Aussicht genommen.

Digitized by Google

Bezüglich der Medizin schweben bekanntlich die Erwägungen beim Bundesrat. In Betreff der Juristen seien Verhandlungen mit den übrigen beteiligten Ressorts eingeleitet, und es stehe noch dahin, in welchem Umfange und unter welchen Voraussetzungen die Gleichberechtigung bei ihnen zur Durchführung kommen werde.

Der Herr Minister erklärte im weiteren Folgendes: „Zu meinen neulichen Bemerkungen in der Berechtigungsfrage habe ich noch nachzutragen, daß inzwischen das Königliche Staatsministerium seine Zustimmung zu einem Antrage erteilt hat, den ich demselben schon vor einigen Wochen vorgelegt habe und der sich auf die Zulassung zu dem gesamten Studiengebiete der philosophischen Fakultät bezieht. Demzufolge ist von mir bereits Verfügung an die beteiligten Behörden ergangen. Darnach sind die Abiturienten der drei höheren Lehranstalten, der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, sowohl zur Immatrikulation in der philosophischen Fakultät wie auch zur Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen gleichmäßig zugelassen, und zwar, wie ich besonders hervorhebe, ohne jede weitere Vorbedingung. Eine Ergänzungsprüfung kommt also bei ihnen gar nicht in Frage. Es konnte davon mit gutem Grunde abgesehen werden, weil in dieser Beziehung die Lehramtsprüfung selbst die nötigen Garantien dafür bietet, daß der Kandidat sich rechtzeitig die erforderliche Vorbildung in den speziellen Fachkenntnissen erworben hat. So wird selbstverständlich kein Oberrealschüler daran denken, Vorlesungen über einen griechischen Tragiker zu hören, ohne daß er vorher Griechisch sich angeeignet hat. Allerdings giebt es einzelne Fächer, bei denen es nicht so auf der Hand liegt, welche Spezialkenntnisse für den wirksamen Beginn des Studiums erforderlich sind. Dazu gehören z. B. die Geschichte und die neueren Sprachen. Deshalb habe ich in meiner Verfügung darauf aufmerksam gemacht, daß in der Lehramtsprüfung für Französisch und Englisch die Kenntnis des Lateinischen bis zu Cäsar und in der Geschichte so viel Kenntnisse in den alten Sprachen nachzuweisen sind, wie zum Verständnis der altgeschichtlichen Quellen notwendig ist. Hiernach ist also den sämtlichen Abiturienten der drei höheren Lehranstalten der Weg zu dem ganzen Studiengebiete der philosophischen Fakultät eröffnet. Damit ist aber natürlich nicht gesagt, daß es ratsam sein würde, daß jemand, der sich der altklassischen Philologie widmen will, seine Vorbildung auf der Oberrealschule sucht. Ein solcher Jüngling wird vielmehr gut daran thun, sofern es ihm die Verhältnisse irgend gestatten, an dem humanistischen Gymnasium festzuhalten. Wenn er aber aus irgend welchem Grunde ein Gymnasium nicht besucht hat, so soll er darum nicht gehindert sein, altklassische Philologie zu studieren. Er muß zusehen, daß er sich aus eigener Kraft die erforderlichen Kenntnisse erwirbt. Dies ist aber keineswegs etwas ganz Neues. Aehnliches bestand in beschränktem Umfange schon jetzt. Denken Sie an den Lehrer, der englische Philologie studiert, ohne auf dem Gymnasium Englisch gelernt zu haben. Auch er mußte sehen, wie er sich aus eigener Kraft die Vorkenntnisse erwarb, um mit Erfolg an einer Vorlesung über Shakespeare oder Milton Teil zu nehmen. In ähnlicher Lage war auch der Gymnasiast, der, ohne an dem höheren Zeichenunterricht teilgenommen zu haben, sich den technischen Studien widmen wollte. In Summa also, meine Herren, handelt es sich bei dieser Ausdehnung der Berechtigungen, wenn sie auch von großer Bedeutung ist, doch keineswegs um ein unerprobtes Experiment, das irgendwie zu Besorgnissen Anlaß geben könnte."

Darauf gab der Herr Ministerialdirektor Dr. Althoff in Ergänzung dieser Erklärungen noch folgende ab: Wenn im Erlaß vom 26. November 1900 die Gleichwertigkeit der allgemeinen Bildung aller drei Schulen ausgesprochen sei, so handle es sich dabei durchaus nicht um einen bloß theoretischen Satz. Die praktische Konsequenz liege darin, daß bei der Frage, welche Vorkenntnisse für jede Berufsart notwendig seien, die allgemeine Bildung ausscheiden müsse und es darauf ankomme, den Umfang der Spezialkenntnisse und die Art ihres Ausweises zu erwägen. Soweit überhaupt eine Ergänzungsprüfung beibehalten werde, solle dieselbe künftig nicht mehr bei den einzelnen Gymnasien, sondern am Sitze des Provinzialschulkollegiums unter dem Vorsitz eines Provinzialschulrats und unter der Mitwirkung von Schulmännern der verschiedenen Schularten vorgenommen werden. Auch bestehe die Absicht, im Falle von Ergänzungsprüfungen die Studienzeit erst von der Zurücklegung derselben ab

Digitized by Google

zu rechnen. Die Unterrichtsverwaltung aber hege ihrerseits den Wunsch, das Gebiet der Ergänzungsprüfungen möglichst einzuschränken und auch von akademischen Vorkursen abzusehen, sodaß es jedem selbst überlassen bleibe, in welcher Art er sich die erforderlichen Fachkenntnisse verschaffen wolle. Die Abschaffung der Abschlußprüfung habe allgemeine Zustimmung gefunden. Was die Reformschulen nach Altonaer und Frankfurter System betreffe, so befinde sich die Angelegenheit nach Ansicht der Unterrichtsverwaltung noch immer im Stadium des Versuchs, aber dieser habe sich bisher bewährt, und es sei deshalb die Absicht, ihn in wohlwollender Weise und auf breiterer Grundlage fortzuführen.

M. H., in der darauf folgenden Diskussion kam nun der Standpunkt des humanistischen Gymnasiums sowohl wie der entgegengesetzte zum Ausdruck. Einerseits schienen die Erklärungen des Herrn Ministers und die des Herrn Kommissars, die an den Allerh. Erlaß geknüpft waren, Hoffnungen abgeschwächt zu haben, andererseits schien es, als wären manche an den Erlaß geknüpfte Bedenken durch die abgegebenen Erklärungen vermindert worden.

Hierauf ergriff der Kultusminister Dr. **Studt** das Wort zu folgender Ausführung:

M. H., es ist mir ein Bedürfnis, gleich zum Beginn der Erörterungen über den Ihnen vorliegenden Etatsentwurf das Wort zu ergreifen, um dem Hohen Hause Aufschluß zu geben über diejenigen Gesichtspunkte, nach denen die Unterrichtsverwaltung in der Durchführung der durch den Allerh. Erlaß vom 26. Nov. v. Js. angeordneten Schulreform sich hat leiten lassen. Ich setze voraus, m. H., daß Ihnen der Inhalt dieses Erlasses allseitig bekannt sein wird, und werde mir gestatten, in meinen Ausführungen der Reihenfolge der einzelnen Anordnungen dieses Erlasses zu folgen.

In der Presse ist vielfach unterstellt worden, als ob die Unterrichtsverwaltung nicht voll und ganz auf dem Boden dieses Erlasses stehe, insbesondere geneigt sei, die Bedeutung desselben in der Ausführung abzuschwächen. Ich brauche wohl nicht zu sagen, wie unbegründet derartige Annahmen sind. Der Allerh. Erlaß ist von mir gegengezeichnet; damit habe ich die Verantwortung für denselben voll und ganz übernommen. Mit den darin enthaltenen Anordnungen stimme ich aber auch aus eigenster Anschauung überein. Maßnahmen, die so tief in die Entwicklung des höheren Unterrichtswesens eingreifen, würde ich nicht vertreten können, wenn ich nicht der festen Zuversicht wäre, daß sie unsern Schulen und dem gesamten Vaterlande zum Heile gereichen werden.

Besonders viele Mißverständnisse haben sich an die Nr. 1 des Erlasses geknüpft. Es ist hier der Grundsatz ausgesprochen, daß in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung die drei Arten von höheren Schulen als gleichwertig anzusehen sind, und daß deshalb eine Ergänzung der Vorbildung nur insofern in Frage kommen kann, als es für manche Studien- und Berufszweige noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder einzelnen Anstalt gehört. Zugleich ist darauf hingewiesen, daß auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen sei.

Diese Grundsätze, m. H., richten sich gegen das bisherige Gymnasialmonopol, gegen die Anschauung, als ob die Gymnasialvorbildung die allein richtige und berechtigte sei. Diese Annahme ist nicht haltbar, und sie ist der Entwicklung und dem humanistischen Charakter des Gymnasiums nur schädlich gewesen. Weil diese Schulart allen nur möglichen Studien und Berufsarten gerecht werden sollte, mußte sie immer mehr realistisches Wissen in ihren Lehrplan aufnehmen, und wurde mit einer großen Zahl von Schülern belastet, welche zweckmäßiger andere Bildungsanstalten aufgesucht hätten. Auf diesem Wege weiter zu gehen, würde für das Gymnasium verhängnisvoll geworden sein, würde, wie auch die letzte Schulkonferenz betont hat, zum Ruin und zur Vernichtung des humanistischen Gymnasiums führen.

Hierbei möchte ich bitten, einen wichtigen Umstand nicht außer Acht zu lassen: es ist ein entschiedener Irrtum, wenn vielfach angenommen wird, daß das Gymnasialmonopol von jeher in Preußen Rechtens gewesen sei. Das ist nicht der Fall. Das Abiturientenexamen ist bekanntlich erst durch das Edikt vom 23. Dez. 1788 in Preußen eingeführt, dabei ist aber

Digitized by Google

keineswegs zugleich vorgeschrieben worden, daß das Bestehen dieser Prüfung Vorbedingung für die Zulassung zu den Studien und den verschiedenen Berufszweigen sein solle. Besonders bezeichnend ist diese Auffassung in einem Reskript der Unterrichtsverwaltung vom 1. Mai 1813, gezeichnet durch Wilhelm v. Humboldt, zum Ausdruck gelangt, in dem es heißt: den Zeugnissen gänzlicher Untüchtigkeit sei die Wirkung, daß auf dieselben niemand bei einer Universität immatrikuliert werden könne, nicht beigelegt worden, weil hierin ein zu tiefer Eingriff des Staates in die Rechte der väterlichen Gewalt würde gelegen haben, weil ferner die Erfahrungen zeigten, daß junge Leute, die auf Schulen noch lange würden unreif geblieben sein, durch die ganz veränderten Berührungen, worin sie auf der Universität gesetzt werden, sich bald entwickelt und das Versäumte nachgeholt hätten, und weil die Schulverwaltung das Zeugnis der Reife auch mehr für ein Resultat des in der Schule herrschenden guten Geistes und des unter Lehrern und Schülern belebten Ehrgefühls als des Zwanges habe machen [ansehen?] wollen. Erst viel später und nur ganz allmählich ist die Beschränkung in die Verwaltungspraxis eingedrungen. Ihren Abschluß hat diese Entwicklung dadurch gefunden, daß in dem Reglement für die Prüfungen der zu den Universitäten übergehenden Schüler vom 4. Juli 1834 allgemein und ausnahmslos für die Immatrikulation auf den Universitäten das Zeugnis der Reife verlangt wurde. Wenn also der Erlaß vom 26. Nov. v. J. unter Nr. 1 auch die anderen inzwischen zur Bedeutung gelangten Schwesteranstalten für gleichwertig erklärt und die Folgerung für die Erweiterung der Berechtigungen hieraus zieht, so giebt er damit nur die bisherige Beschränkung auf, indem er an die freieren altpreußischen Traditionen anknüpft.

M. H., was die Durchführung der bezeichneten Gesichtspunkte anbetrifft, so ergeben sich in der besonderen Anwendung auf die realistischen Anstalten von selbst folgende Fragen. Es fragt sich zunächst, ob und in welchem Umfang für die einzelnen Berufszweige neben der auf der Schule erlangten Allgemeinbildung eine Ergänzung der Spezialkenntnisse erforderlich ist. Diese Frage ist für Theologen bereits beantwortet, und zwar in dem Sinne, daß die Kenntnis des Lateinischen und des Griechischen in demselben Umfange gefordert werden muß, wie das bisher der Fall war. Auch für gewisse Fächer, die zum Studienbereiche der philosophischen Fakultät gehören, sind zweifellos besondere Kenntnisse erforderlich. So steht es z. B. außer Frage, daß ein Oberrealschüler, dem die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen fehlt, ohne eine entsprechende Ergänzung seiner Vorbildung nicht mit Erfolg klassische Studien betreiben kann. Bezüglich der Mediziner schwebt bekanntlich die Frage noch bei dem Bundesrat; die Entscheidung steht also außerhalb der Zuständigkeit der preußischen Unterrichtsverwaltung. Was die Juristen anbetrifft, so sind die Verhandlungen mit dem beteiligten Ressort eingeleitet, wie ich in der Kommission zu erklären die Ehre hatte. Es würde für die Verhandlungen nicht förderlich sein, wenn ich mich über die Zielauffassung, welche die Unterrichtsverwaltung dabei im Auge hat, schon jetzt näher aussprechen wollte. Auch will ich schon jetzt bemerken, daß es der Erwägung bedarf, ob es nicht angezeigt sein wird, nach Abschluß der Verhandlungen in Preußen zunächst mit den anderen deutschen Staaten in Verbindung zu treten, um nicht ohne Not eine einheitliche Vorbildung der deutschen Juristen zu gefährden.

Die weitere Frage ist, auf welchem Wege der Nachweis der erforderlichen Spezialkenntnisse zu führen ist. Es kommen dafür verschiedene Möglichkeiten in Betracht. Zunächst das Bestehen der bisherigen Ergänzungsprüfungen, dann die Einrichtung von besonderen Vorkursen auf der Universität, wie sie die Schulkonferenz empfohlen hat, schließlich die Möglichkeit, von allen derartigen Veranstaltungen abzusehen und jedem Einzelnen zu überlassen, wie er sich die Kenntnis aneignet, die er für seine Berufsbildung nötig hat.

Nun hat sich aber bei der weiteren Erwägung dieser Frage ergeben, daß die Einrichtung von akademischen Vorkursen mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. Es wird sich also wohl empfehlen, mit den genannten Vorkursen nicht in weitem Umfange zu rechnen. Dasselbe wird auch bezüglich der Ergänzungsprüfungen, soweit sie nicht schlechterdings unentbehrlich erscheinen, anzustreben sein. Ganz wird sich das aber — wenigstens zur Zeit — noch nicht machen lassen.

Digitized by Google

So hat sich für die Theologen, dem Wunsche der kirchlichen Organe entsprechend, die Notwendigkeit ergeben, die Ergänzungsprüfung beizubehalten. Bezüglich der Studiengebiete der philosophischen Fakultät dagegen habe ich den dritten Weg eingeschlagen, sodaß es jedem einzelnen überlassen bleibt, wie er sich die erforderlichen Fachkenntnisse aneignen will. Ich bemerke hierzu noch, daß ich in der Kommission eingehend die bezüglichen Erwägungsgründe und auch die bereits getroffenen Anordnungen darzulegen die Ehre hatte. Ob und in wie weit das auch für Mediziner und Juristen geschehen kann und wird, darüber vermag ich Ihnen, wie die Dinge liegen, einen Aufschluß noch nicht zu geben, da beides von der Unterrichtsverwaltung nicht allein abhängt.

Eins aber, m. H., muß ich in dieser Sache noch mit aller Entschiedenheit betonen. Ich habe mich in hohem Maße darüber gewundert, daß man von der Unterrichtsverwaltung verlangt, sie solle alle diese Fragen in der kurzen Zeit erledigen, die seit der Publikation des Allerhöchsten Erlasses vergangen ist. Abgesehen davon, daß die Entscheidung, wie bereits bemerkt, zu einem großen Teile außerhalb meiner Zuständigkeit liegt, handelt es sich hier um so wesentliche Veränderungen von althergebrachten Zuständen auf einem der wichtigsten Gebiete des öffentlichen Lebens, daß ich in der That alles eher erwartet hätte, als den Vorwurf eines allzu langsamen Vorgehens. [„Sehr richtig!" rechts.] Ich habe gestern schon auf einzelne Anfragen erklären müssen, daß es für die Unterrichtsverwaltung eine geradezu unlösbare Aufgabe ist, gegenüber diesen grundlegenden Vorschriften, die der allersorgfältigsten Vorbereitung und Erörterung — auch mit anderen Ressorts — bedürfen, nun schon so vorzugehen, daß alle in Betracht kommenden Fächer jetzt schon ihre vollständige Erledigung finden. Das ist einfach nicht durchführbar. Wenn nebenbei darauf hingewiesen ist, daß die Eltern sich in Verlegenheit befänden, welcher Schulart sie den Vorzug geben sollen, so kann ich allen nur empfehlen, sich einstweilen nach denjenigen Bestimmungen zu richten, die bisher schon in Geltung oder neuerdings in Ausführung des Allerhöchsten Erlasses innerhalb meiner Zuständigkeit bereits getroffen sind.

Ich komme nun zu Nr. 2 des Allerh. Erlasses. An der Spitze ist hier eine wichtige Konsequenz der soeben von mir erörterten Gesichtspunkte dahin ausgesprochen, daß damit die Möglichkeit geboten sei, die Eigenart jeder einzelnen Anstalt kräftiger zu betonen. Dies wird sogleich praktisch dadurch bethätigt, daß im Lehrplan der Gymnasien eine Verstärkung des Lateinischen zugelassen wird. Es handelt sich dabei allerdings nur um wenige Stunden. Aber diese werden ausreichen, um das Gymnasium in den Stand zu setzen, seine Ziele in diesem Unterrichtszweige wieder vollständig zu erreichen. Und auch abgesehen davon, haben diese wenigen Stunden eine verhältnismäßig große grundsätzliche Bedeutung. Ich brauche nur daran erinnern, daß vor Jahr und Tag in Betracht gezogen war, ob der klassische Unterricht auf den Gymnasien nicht einer wesentlichen Beschränkung zu unterwerfen sei. Statt dessen ist derselbe gekräftigt aus der Anfechtung hervorgegangen. Damit hat das humanistische Gymnasium den Angriff auf seine Grundlage glücklich überstanden; der status quo ante ist nicht bloß beibehalten, sondern hat eine beachtenswerte Verstärkung erfahren. Ebenso verhält es sich mit der Vermehrung der Lateinstunden auf den Realgymnasien. Auch hier handelt es sich nur um wenige Stunden. Aber die Bedeutung liegt auch hier in der Erhaltung und Stärkung der Realgymnasien, denen bekanntlich vor nicht langer Zeit die quaestio status gemacht war.

Auf die übrigen Aenderungen in den Lehrplänen, insbesondere die Verstärkung des Englischen auf dem Gymnasium, will ich nicht näher eingehen, weil dieselben, wenn auch gewiß sehr wichtig, so doch nicht von durchgreifender Bedeutung sind. Näheren Aufschluß giebt auch die Denkschrift, die dem Hohen Hause inzwischen zugegangen ist.

In Nr. 3 des Allerh. Erlasses werden verschiedene Verbesserungen im Unterrichtsbetriebe empfohlen, von denen ich nicht bezweifle, daß sie, wie in pädagogischen Kreisen, so auch hier in diesem Hause allgemeine Zustimmung finden werden. Besonders ist daraus die Mahnung hervorzuheben, daß nach dem Satze „multum, non multa" bei jeder Art höherer Lehranstalten zwischen Haupt- und Nebenfächern unterschieden werden soll. Die Durchführung dieses Gesichtspunktes wird zur Verhütung der Ueberbürdung der Schüler führen,

Digitized by Google

andererseits aber zur Folge haben, daß in jeder Anstalt diejenigen Fächer, welche für ihre Eigenart von entscheidender Bedeutung sind, besondere Berücksichtigung finden. Damit ist z. B. für die Gymnasien den alten Sprachen, für die Realgymnasien dem Latein und den modernen Sprachen, für die Oberrealschulen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und für alle Anstalten der Religion und dem Deutschen ein hervorragender Platz im Unterricht gesichert.

Nr. 4 des Allerh. Erlasses betrifft die Abschlußprüfung, deren baldige Beseitigung in Aussicht zu nehmen sei. Es ist damit einer Anschauung entsprochen, die in den Kreisen nicht bloß der Fachmänner, sondern auch der Eltern allgemein bestand. Dem entsprechend ist denn auch bereits die Abschlußprüfung unter allseitiger Zustimmung nicht nur für den einjährig-freiwilligen Militärdienst, sondern auch in ihren sonstigen Anwendungen beseitigt worden. An diese Maßnahme ist aber von verschiedenen Seiten die Besorgnis geknüpft worden, daß dadurch den Vollanstalten ein bedenklicher Vorzug vor den Nichtvollanstalten eingeräumt sei, weil an diesen die bisherige Reifeprüfung für dieselben Berechtigungen beibehalten werde, welche jetzt nach Aufhebung der Abschlußprüfung an den Vollanstalten ohne jede Prüfung erworben werden. Mit Rücksicht darauf bemerke ich, daß es in der Absicht liegt, die Reifeprüfung an den Nichtvollanstalten einer durchgreifenden Vereinfachung in dem Sinne zu unterziehen, daß sie in der Hauptsache auf eine gewöhnliche Versetzungsprüfung hinausläuft, wie sie auch an Vollanstalten stattfindet. Damit wird der Ausgleich so weit gegeben sein, daß im Grunde nichts weiter übrig bleibt als die Namensverschiedenheit.

Was endlich die Nr. 5 des Allerh. Erlasses betrifft, so werden darin die Altonaer und Frankfurter Lehrpläne wohlwollend und ermutigend in der Art berücksichtigt, daß die Versuche mit diesen Lehrplänen, dem Vorschlage der Schulkonferenz gemäß, nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt werden sollen. Maßnahmen in dieser Richtung sind bereits in der Vorbereitung. Sie werden aber die durch den Allerh. Erlaß gezogenen Grenzen nicht überschreiten.

Das, m. H., sind in Kürze die Gesichtspunkte, nach welchen in voller Uebereinstimmung mit dem Allerh. Erlasse die Unterrichtsverwaltung die im Jahre 1892 eingeleitete Reform der höheren Schulen weiter zu führen gedenkt. Sie rechnet dabei nach den Worten des Erlasses auf die alle Zeit bewährte Pflichttreue und verständnisvolle Hingebung der Lehrerschaft; und ich darf wohl hoffen, m. H., daß die Zustimmung dieses Hohen Hauses hierzu nicht fehlen und daß es auf diesem Wege mit vereinten Kräften gelingen wird, zur Beruhigung unseres Schulwesens und zu dem allseitig ersehnten Schulfrieden in unserem Vaterlande förderlich beizutragen. [Lebhaftes Bravo].

Wir haben die Mitteilungen aus den Sitzungen der Budgetkommission und die Ausführungen des Herrn Ministers wegen ihrer Wichtigkeit unverkürzt nach dem stenographischen Protokoll gegeben und werden in gleicher Weise weiterhin mit Ausführungen des Herrn Ministerialdirektors Althoff verfahren, im übrigen aber uns auf Summarien der einzelnen Reden, soweit sie die Schulreformfragen betreffen, beschränken.

Dr. **Goebel** (Centr.) sprach seine Freude über die Rettung des griechischen und die Verstärkung des lateinischen Unterrichts im Gymnasium aus und betonte bei der Berechtigungsfrage, daß manche, die eine neunjährige Anstalt durchgemacht, außer der auf ihr erworbenen allgemeinen Geistesbildung zu erfolgreicher Betreibung ihrer Berufsstudien eben doch noch besonderer Vorkenntnisse bedürfen, die nicht jede der drei Anstaltsgattungen vermittelt, woraus G. folgert, daß nicht von absoluter Gleichberechtigung der verschiedenen Arten von Abiturienten gesprochen werden könne.

Dr. **Brumer** (nationallib.) erklärte, daß jetzt die Gesamtheit seiner politischen Freunde mit ihm der Ansicht sei, es müsse den Abiturienten aller neun-

Digitized by Google

klassigen Schulen die Bahn für alle Studien an der Universität und an der Technischen Hochschule völlig freigegeben und dabei dem Gymnasium Gelegenheit gegeben werden, seinen Charakter zu wahren, resp. wieder zu erhalten. In beiderlei Beziehung ist er mit dem, was jüngst geschehen, nicht ganz zufrieden. Er meint, daß die Eigenart des Gymnasiums noch besser gewahrt, daß Alles von ihm ferngehalten werden sollte, was dem nicht entspreche, und er verwirft deswegen auch das Englische, das als Ersatz für das Griechische für Solche in Aussicht genommen ist, die nur bis zum Ende der Unter-II das Gymnasium besuchen wollen: am besten wäre die Rückkehr zum Gymnasiallehrplan v. J. 1882. Andererseits wünscht er, daß die, welche ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule durchgemacht, den Gymnasialabiturienten vollkommen gleichgestellt werden möchten, daß ihnen auch keine Ergänzungsprüfung auferlegt, sondern die Entscheidung über genügende oder ungenügende allgemeine Geistesbildung und spezielle Fachbildung lediglich im Staatsexamen getroffen werde.

Dr. **Kropatscheck** warf einen Rückblick auf die Schulkonferenzen von 1849, 1873, 1890 und 1900, ausgehend von dem Vorwurf, den der letzten eine freisinnige Zeitung gemacht: die Fachmänner seien darin nicht genügend vertreten gewesen. In der That seien deren von der zweiten Konferenz an immer weniger geworden, während die erste ausschließlich aus Fachmännern bestanden habe: in der dritten war es noch etwa die Hälfte der Mitglieder, in der letzten die entschiedene Minorität. Redner meinte nun, daß aus der Konferenz von 1849 das Meiste zu lernen sei. Die letzte habe einige durch Bedeutung hervorragende Meinungsäußerungen von Koryphäen der Wissenschaft gebracht; ob sie aber einen dauernden Wert haben werde, das möchte er nicht untersuchen. Dr. Kr. ist überhaupt kein großer Freund solcher Konferenzen und meint, ihr Ursprung sei darin zu suchen, daß die Regierung sich bisweilen ihrer Ziele nicht ganz sicher gewesen, weil sie zu sehr unter allerlei Einflüssen gestanden, die von oben oder unten, von rechts oder links auf sie einwirkten. — Redner wandte sich sodann zu dem Ursprung der Berechtigungsfrage. Die Aufnahme des Lateinischen in die Realschule ist nach seiner Ueberzeugung die Wurzel der ganzen Bewegung und alles Streites. Denn mit dieser Latinisierung der Schulen, die zunächst im Gegensatz zu den Gelehrtenschulen geschaffen waren, begann das Streben derselben, ihre Schüler auch in die Universitäten hineinzubringen; und nachdem ihnen das wenigstens teilweise mit der philosophischen Fakultät gelungen, war es durchaus konsequent, daß auch die Eröffnung der medizinischen und juristischen Fakultät erstrebt wurde. Nun hat die Schulkonferenz von 1890 allerdings beschlossen, daß grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten seien, griechisch-lateinische Gymnasien und lateinlose Realschulen, und, wäre dem Folge gegeben worden, so befänden wir uns heute — sagte Dr. Kr. unter Zustimmung — einer viel einfacheren Lage gegenüber. Denn die Oberrealschule, die für einen begeisterten Freund der neueren Sprachen, der Mathematik und Naturwissenschaften unzweifelhaft viel mehr die Schule der Zukunft sei, als das Realgymnasium, sei in ihrem Berechtigungsbegehren von jeher zurückhaltender gewesen. (So lange er — Kropatscheck — dem Hause angehöre, habe sich dasselbe nur einmal mit einer Petition der Oberrealschulen zu beschäftigen gehabt, als man ihnen nämlich das Recht, für die höhere Baukarriere vorzubilden, nehmen wollte; sie hätten aber nie petitioniert, daß man ihnen die Thore der Universitäten öffne, und seien mit dem zufrieden gewesen, was ihnen 1890 an Berechtigungen gewährt worden.) Die Unterrichtsverwaltung sei jedoch allmählich immer weiter von der Ausführung des die Realgymnasien betreffenden Beschlusses vom Jahre 1890 zurückgetreten, so daß die vorjährige Konferenz geradezu unter dem Zeichen berufen sei, daß das Realgymnasium gefördert werden müsse. Es sei ein vollständiger Umschlag in der Position des Ministeriums gegenüber dem Jahr

Digitized by Google

1890 eingetreten. Da entstehe denn die Frage, ob die Realgymnasien und etwa auch die Oberrealschulen wirklich eine gleichwertige Vorbildung für den wissenschaftlichen Betrieb der Studien an den Universitäten böten. Redner habe diese Frage wiederholt früher an die Unterrichtsverwaltung gerichtet, weil nach seiner Ueberzeugung diese allein im Stande sei, hierauf eine sachgemäße Antwort zu geben. Aber die Regierung habe stets geschwiegen. Erst im vorigen Sommer habe sie der berufenen Konferenz gegenüber in der Sache das Wort ergriffen und habe die Frage mit gewissen Kautelen, die absolut notwendig seien, bejaht. Und die Konferenz schloß sich dieser Anschauung allerdings unter partiellem Widerspruch an mit den Bedingungen, daß in Bezug auf jedes Studium die Anstaltsgattung, die für dasselbe doch die geeignetste ist, von der Regierung ausdrücklich bezeichnet werde und daß, falls eine andere gewählt, eine ausreichende Ergänzung des Wissens durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise erfolge. — Dr. Kr. setzte nun auseinander, wie solche Regelung der Angelegenheit aber keineswegs einen glatten Weg schaffe, sondern zu mancherlei Schwierigkeiten führe. Daß von den verschiedenen Ressorts die Anstaltsgattung bezeichnet werde, welche die für ihre Beamten geeignetste Vorbildung gebe, entspreche nicht bloß der preußischen Sitte, den Menschen von Jugend auf an einem gelinden Gängelbande zu führen, was auch sein Gutes gehabt habe, sondern sei geradezu notwendig, wenn nicht eines Tages der unglückliche Ausfall von Staatsprüfungen, z. B. juristischen, zu dem Ruf Veranlassung geben solle, daß es möglich sein müsse, die Examina aller gelehrten Berufsarten ohne alle lateinischen und griechischen Vorkenntnisse zu bestehen. Jedoch ob der Bezeichnung der geeignetsten Schule stets werde Folge gegeben werden, sei doch nicht sicher. Deshalb habe man die Ergänzung ungenügender Vorkenntnisse gefordert und für sie die Einrichtung von Vorkursen an den Universitäten in Aussicht genommen. Bei dem Besuch von solchen werde man aber Zeit von seinem Fachstudium verlieren, und deswegen würden wohl lieber andere Wege eingeschlagen werden. Dann trete die Frage auf, ob und wann die Ergänzung der Vorbildung geprüft werden solle. Wenn man ernst an die Sache herantrete, würden sich Prüfungen garnicht umgehen lassen. Recht bedenklich aber würde nach Redners Ansicht sein, wenn man eine lateinische und griechische Nachprüfung mit dem Staatsexamen verbinden und nicht vielmehr auf einen früheren Termin verlegen wollte. Ferner gab er der Befürchtung Ausdruck, daß die Universitätslehrer, z. B. der Jurisprudenz, bald genötigt werden würden, auf einen niedrigeren Standpunkt in ihren Belehrungen herabzusteigen gegenüber den Zuhörern, die ohne die notwendigen lateinischen und griechischen Kenntnisse in ihren Vorlesungen säßen, daß ferner in Folge der Neuerung das wissenschaftliche Niveau der Verwaltungs- und Justizbeamten, aber auch der Mediziner sinken und daß der Zudrang zu den gelehrten Berufen, besonders zu dem medizinischen, stark zunehmen werde. So sei die Durchführung des von der Konferenz gefaßten Beschlusses, der von Vielen so überaus lebhaft begrüßt worden, keineswegs so leicht, wie vielfach angenommen sei. — Auch Redner selbst hat dem Konferenzbeschluß zugestimmt, aber der Not gehorchend, weil er ihn für unumgänglich hielt, um dem ewigen Geschrei ein Ende zu machen, das Gymnasium habe ein unberechtigtes Monopol, und daher komme alles Unheil in der Schulwelt, und zweitens in der Hoffnung, daß es nun gelingen werde, die Eigenart der humanistischen Lehranstalten besser zu wahren oder vielmehr wiederherzustellen. Diese Hoffnung hat sich nun allerdings nach Redners Ansicht nicht in dem erwünschten Umfang erfüllt. Er und seine Freunde hätten gemeint, daß dem Latein doch wenigstens wieder die Stundenzahl zugewiesen werden würde, die es vor 1892 gehabt. Dies sei aber um der Berücksichtigung einiger moderner Bildungselemente willen nicht geschehen. — Auf den Vorwurf eingehend, der dem Kultus-

Digitized by Google

minister gemacht sei, daß er in seinem Verhalten jetzt von dem Kaiserlichen Erlaß abweiche, bemerkte Dr. Kr., daß dies bei genauerer Betrachtung des Wortlauts der Ordre nicht behauptet werden könne. — Am Schluß erinnerte der Redner an Forderungen, die schon früher geäußert, aber noch nicht erfüllt sind, an den Beschluß der 1890er Konferenz „Kleinere Schulen, kleinere Klassen!" und an die notwendige Herabsetzung der Pflichtstundenzahl, berührte auch die Gehaltsfrage und sprach den dringenden Wunsch aus, daß man endlich in der Unterrichtsorganisation zu einem wirklichen Abschluß gelange und nicht nach wenigen Jahren wieder eine Reform des höheren Schulwesens vornehmen müsse. — Die Rede begleiteten mehrfach Beistimmungsrufe von der rechten Seite des Hauses und vom Centrum.

Hierauf Ministerialdirektor Dr. **Althoff**:

M. H., manches von dem, was der Herr Vorredner in Betreff der Weiterführung der Schulreform gesagt hat, ist auch der Unterrichtsverwaltung sehr sympathisch; aber ich möchte mir doch im einzelnen einige Anmerkungen zu seinen Ausführungen erlauben.

Auf die Frage, ob der Grundsatz der Gleichwertigkeit auch auf Mediziner und Juristen Anwendung finden solle, hat der Herr Minister bereits geantwortet, daß die Frage wegen der Mediziner beim Reiche schwebe, im Bundesrat, daß wegen der Juristen Verhandlungen der beteiligten Ressorts eingeleitet seien und daß es der Sache kaum förderlich sein werde, hier nähere Auskunft zu haben, wie die Verhandlungen stünden und wie sie wahrscheinlich verlaufen würden. Wenn aber der Herr Vorredner gemeint hat, daß die Anschauung der Unterrichtsverwaltung in dieser Beziehung noch ganz unklar sei, namentlich auch in der Kommission oder sonst wo durch widersprechende Erklärungen der Regierungskommissare verdunkelt sei, so möchte ich darauf erwidern, daß die Auffassung der Unterrichtsverwaltung sich vollständig mit dem Allerh. Erlasse deckt. Der Herr Minister hat Ihnen gesagt, daß die Unterrichtsverwaltung durchaus und aus vollster Ueberzeugung auf dem Boden dieses Erlasses steht, der doch unzweideutig genug spricht.

Die Auffassung der Unterrichtsverwaltung ist aber auch zum Ausdruck gekommen in der Rede, mit der der Herr Minister die Schulkonferenz im Juni vorigen Jahres eröffnet hat. Dort ist ausdrücklich die Frage aufgeworfen, wie die Vermehrung des realistischen Wissens, die als ein Bedürfnis unserer Zeit erscheine, erreicht werden könne. Es sind dann zwei Wege bezeichnet, einmal der, den man 1890 eingeschlagen hat, daß man den Gymnasien immer mehr realistischen Unterrichtsstoff zuführte, wodurch aber notwendig die Gefahr entstand, daß das Gymnasium in seiner Eigenart gestört und beeinträchtigt würde, oder auf dem Wege, daß man die gleiche Berechtigung für alle Anstalten einführte. Diese Frage hat der Herr Unterrichtsminister mit einem Ja im Sinne der letzteren Alternative beantwortet. „Der andere Weg", sagte er wörtlich, „liegt in der Anerkennung der Gleichwertigkeit der auf den realistischen Anstalten erworbenen allgemeinen Vorbildung und demgemäß in einer Umgestaltung des Berechtigungswesens, durch welche diese Anstalten in ihrem Ansehen und ihrer Anziehungskraft gestärkt und ihnen weitere Volkskreise zugeführt werden würden. Die Gymnasien würden ihr Monopol verlieren und an Zahl abnehmen; jedoch steht zu hoffen, daß sie dabei an innerer Kraft und Geschlossenheit in reichem Maße gewinnen, was sie an Umfang verlieren".

Aber auch weiter, m. H., Sie haben ja heute gehört, wie es mit der Geschichte dieser Einrichtung in Preußen steht. Sie haben gehört, daß diese Gängelbandführung, wie sie der Herr Vorredner genannt hat, früher gar nicht bestand und den altpreußischen Traditionen durchaus nicht entspricht, vielmehr ein Erzeugnis der Bureaukratie von 1834 und dem Herrn Minister wenig sympathisch ist. Ein fernerer Anhalt zur Beantwortung der Frage liegt in der vollen Anerkennung der Gleichberechtigung für das Gebiet der philosophischen Fakultät. Also, m. H., es ist hier genügendes Material da, um die Frage wegen der Auffassung des Unterrichtsministeriums, so weit das nach Lage der Verhältnisse möglich ist, klar zu stellen.

Digitized by Google

Nun, m. H., hat der Herr Vorredner zur Befriedigung der Unterrichtsverwaltung gegen die neuen Lehrpläne oder richtiger die in einzelnen Beziehungen veränderten Lehrpläne im großen und ganzen nichts einzuwenden gehabt. Er hat nur bedauert, daß das Lateinische in dem Gymnasium nicht noch eine größere Verstärkung erfahren hat. Ja, meine Herren, die Verstärkung, die es erfahren hat, ist nicht unbedeutend, und nach Ansicht unserer Fachmänner, unserer Schultechniker reicht sie aus, um das Gymnasium wieder in den Stand zu setzen, die Ziele, die es in diesem Unterrichtsfache verfolgt und zu verfolgen hat, zu erreichen. Aber, m. H., das ist auch gar nicht der einzige Punkt, der hier in Betracht kommt; es steht noch in dem Allerh. Erlaß, daß künftig mehr als bisher zwischen Haupt- und Nebenfächern unterschieden und nicht für Haupt- und Nebenfächer die gleiche Zeit in Anspruch genommen werden soll, sondern für die einen mehr, für die andern weniger. Dadurch wird es weit mehr möglich, die Eigenart wie der andern Anstalten, so namentlich des Gymnasiums zu betonen. Das liegt auf der Hand. So können nun für das Gymnasium die alten Sprachen in den Vordergrund treten, für das Realgymnasium Latein und neuere Sprachen u. s. w.; auf das Spezielle brauche ich ja nicht einzugehen.

Endlich, m. H., möchte ich aber noch den Prognosen etwas entgegentreten, die der Herr Vorredner hier in Bezug auf die Weiterentwicklung unserer Schul- und Studienverhältnisse gemacht hat. Der Herr Vorredner meint, daß nun eine große Zahl von Realgymnasiasten und Oberrealschülern zu Studienfächern übergehen würden, für die bisher die Gymnasialbildung vorgeschrieben war. M. H., das ist durchaus nicht unsere Ansicht, und auch nicht die Ansicht der Schulkonferenz. Die jungen Leute werden, wo sie es können und nicht besondere Verhältnisse entgegenstehen, ihren bisherigen Vorbildungsgang, auch wenn sie die Freiheit haben, auf anderem Wege zu den Studien zu gelangen, beibehalten. In diesem Sinne hat auch die Schulkonferenz den Satz angenommen: „Da aber die drei 9klassigen Lehranstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen." Das, m. H., wird, wenn die rechte Zeit gekommen ist — man scheint vielfach anzunehmen, daß sich alle diese Dinge von heute auf morgen abmachen müssen —, geschehen, und dann wird sich zeigen, daß diese ganze Umgestaltung thatsächlich nicht so groß ist, wie sie zu sein scheint. Es handelt sich hier weit mehr um prinzipielle als um praktische Zugeständnisse.

Nun, m. H., meint der Herr Vorredner auch, daß der Andrang, namentlich zu den medizinischen und juristischen Studien, durch die Zulassung der Realschüler erheblich vermehrt werden würde. Auch diese Befürchtung wird von der Unterrichtsverwaltung nicht geteilt. Was speziell die medizinischen Studien betrifft, so liegt die Sache so, daß, wie Sie wissen, eine neue Prüfungsordnung ihrem Abschlusse entgegengeht, wahrscheinlich schon in nächster Zeit, die das medizinische Studium bedeutend erschwert. Es wird also voraussichtlich der Andrang zum medizinischen Studium erheblich abnehmen, und das wird sich mit dem, was hier in dem Zugang zu dem medizinischen Studium erleichtert wird, sicherlich mehr als vollständig kompensieren. Das ist unsere Prognose. Wir glauben nicht, daß infolge dieser Anerkennung der Gleichberechtigung der Realanstalten diese Studienzweige eine wesentliche Vermehrung erhalten werden; wir glauben, daß die bisherige Vorbildung im wesentlichen beibehalten werden wird. Aber dann glauben wir auch, daß, wenn man die verhältnismäßig wenigen Realschüler, die z. B. Jura oder Medizin studieren wollen, nicht davon abhält, das zu einer gesunden Konkurrenz zwischen den Jünglingen, die die verschiedenen Vorbildungsarten durchgemacht haben, führen wird, und daß das nur der Gründlichkeit der Ausbildung zum größten Vorteil gereichen wird.

Das, meine Herren, sind die Prognosen, die wir zu stellen haben, und wir hoffen, daß nur Gutes aus diesen Dingen erwachsen wird. [Bravo!]

Abg. **Gamp** (freikonserv.) spricht unter Zustimmung seinen Dank der Regierung dafür aus, daß sie das Laienelement in der letzten Konferenz so stark berücksichtigt habe, also diejenigen, für die die Schulreform schließlich doch gemacht werden solle, und wendet sich dann der Frage zu, ob diese Reform nicht zugleich dringend for-

Digitized by Google

dere, daß manche Gymnasien in realistische Anstalten verwandelt oder daß neben ihnen solche Schulen gegründet würden. Dies Bedürfnis ist nach seiner Ansicht flagrant in den östlichen Provinzen, wo die Gymnasien so stark überwiegen, wogegen im Westen dies von den Realanstalten gelte; und Redner spricht seine Verwunderung darüber aus, daß das bezeichnete Bedürfnis nicht Gegenstand der Verhandlung in der Konferenz gewesen sei. Mit Rücksicht auf die Bemerkung des Herrn Ministerialdirektors, daß der vermehrte Zudrang zu dem medizinischen Beruf durch Erschwerung des ärztlichen Staatsexamens verhindert werden würde, wirft Redner die Frage auf, ob nicht infolge der Gleichberechtigung aller neunklassigen Anstalten auch die Gefahr einer übermäßigen Vermehrung der Juristen drohe. Dem würde nach seiner Ansicht durch eine Umwandlung von Gymnasien in Realschulen oder Errichtung neuer realistischer Anstalten vorgebeugt werden. Uebrigens meinte er, daß sehr schwer vorauszusehen sei, welche Folgen die Schulreform haben würde. Es befinde sich kaum einer in der Lage, das zu können.

Ministerialdirektor **Althoff** erwiderte:

M. H., daß die Realanstalten im Osten, speziell in Westpreußen und Ostpreußen, auch Posen einer Vermehrung bedürfen, ist auch die Ansicht der Unterrichtsverwaltung. Was die Frage betrifft, ob infolge dieser Weiterführung der Schulreform nicht manche Gymnasien in Realanstalten umzuwandeln seien, so ist diese Frage — darin irrt der Herr Vorredner — allerdings auch in der Schulkonferenz erwogen worden. Der Herr Minister hat selber diese Möglichkeit behandelt. Die Unterrichtsverwaltung kann dazu nur die Stellung einnehmen, daß, soweit sich ein Bedürfnis ergiebt, einer solchen Umwandlung nicht entgegengetreten werden wird. Sie erwartet auch durchaus davon keinen Nachteil für die Gymnasien; denn sie hält daran fest, daß unsere Gymnasien, in ihrer Eigenart sich weiter entwickelnd, nach dem Grundsatz „Wenn auch nicht Majorität, so doch Autorität" weiter blühen und gedeihen werden. [Bravo!]

Der Abg. Dr. **Tangerhans** (freis. Volksp.) kam auf die von der Regierung geplante Vermehrung der Gesamtstundenzahlen für die meisten Klassen der höheren Schulen zu sprechen und äußerte sein Einverständnis: in die Ueberbürdungsklagen habe er schon früher nicht miteingestimmt — ein Votum, das um so mehr ins Gewicht fällt, als der Votant Mediziner ist und in seiner Stellung (er ist seit vielen Jahren Vorsteher der Berliner Stadtverordneten) reichlich Gelegenheit hat, die vox populi zu hören, auch wohl manchen direkten Einblick in Berliner Schulen gethan hat. Bezüglich der Berechtigungsfrage stimmte L. der Ansicht des Ministeriums bei, meinte nur, daß dasselbe aufhören solle, für alles Einzelne in der Vorbereitung der jungen Männer zu ihrem künftigen Beruf sorgen zu wollen.

Während der Abg. Dr. **Lotichius** (nat. lib.) meinte, durch die Reform des Berechtigungswesens werde eine wünschenswerte Entlastung des Gymnasiums stattfinden, aber sein Wert in keiner Weise herabgedrückt werden, weil zwar zahlreiche künftige Mediziner dem Realgymnasium, aber Solche, die klassische Philologie oder Theologie oder Jurisprudenz studieren wollten, doch immer der humanistischen Schule den Vorzug geben würden, sprach sich wesentlich anders mit Berufung auf die Beistimmung vieler seiner Freunde und unter Beifallsbezeugung von der rechten Seite des Hauses der Abg. **Schall** (konserv., Theologe) aus. Er legte eine Lanze für den Unterricht im Lateinischen und Griechischen als Vorbedingung für die Zulassung zu allen Universitätsstudien ein. Die idealen Gesichtspunkte, die bei Ausgestaltung und Pflege des preußischen Schulwesens mindestens ebenso maßgebend sein müßten als gewisse praktische Erwägungen, würden, fürchtet er, immer mehr zurückgedrängt. Die ganze Schulreform erscheint ihm als ein Nachgeben der Regierung dem realistischen Zeitgeist gegenüber. Den modernen Fremdsprachen kann er denselben formalen Bildungswert wie den altklassischen nicht beimessen. Unentbehrlich ist die volle humanistische

Digitized by Google

Bildung für alle Zeit den Theologen; aber auch für die Angehörigen der übrigen gelehrten Berufe wäre es ein großer Verlust, wenn bei der Vorbereitung zu diesen das Studium der klassischen Sprachen nachlassen sollte. Für diese Ausführungen beruft sich Redner unter Anderem auf die Aeußerung, die Virchow am 13. März 1899 im Abgeordnetenhause that: er (V.) fürchte, daß wir uns in einer Periode entschiedenen Niedergangs der allgemeinen Bildung der Zöglinge unserer höheren Schulen befinden, und dieser Niedergang hänge mit dem Verfall derjenigen Grundlage zusammen, auf welcher seit ein paar Jahrhunderten die ganze höhere Bildung in Deutschland beruht habe. Redner schloß mit der nochmaligen Betonung der Notwendigkeit, den idealen Standpunkt bei der Regelung des höheren Unterrichtswesens festzuhalten.

Da H. Schall zur Unterstützung seiner Ansicht auch Worte des Geh. Rats Matthias in dessen Broschüre über „Die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und der Gymnasialbildung" angeführt hatte, so lag nahe, daß eine Antwort auf diese Rede von dem Regierungstisch durch den Genannten gegeben wurde. H. **Matthias** wies mit beredten Worten darauf hin, daß die ideale Richtung des Geistes zu pflegen nicht lediglich den Gymnasien und den altklassischen Studien obliege, sondern ebenso Pflicht und eine erfüllte Pflicht der übrigen Schulen sei. Und thatsächlich liegt ja der spezifische Wert der altklassischen Studien für unsere Gymnasiasten in etwas Anderem, als der Weckung und Nährung idealen Sinnes, wenngleich die Beschäftigung mit griechischer und lateinischer Sprache und Litteratur fragelos in hohem Grade geeignet ist, auch diese Wirkung zu üben.

Nach dem Regierungskommissar aber ergriff Abg. Dr. **Dittrich** (Centr., Prof. der Theol.) das Wort, der mit H. Schall ganz und voll die hohe Schätzung des Bildungswertes der klassischen Sprachen und der antiken Kultur zu teilen erklärte, aber nicht mindere Anerkennung den modernen Bildungselementen zollte. Er machte auf große Schwierigkeiten aufmerksam, welche die zwei Hauptgedanken der neuen Schulreform finden würden, die Wahrung, bezw. Zurückführung der Eigenart der drei verschiedenen neunjährigen Anstaltsgattungen und die Zulassung der Abiturienten realistischer Schulen zu allen Universitätsstudien. Um ein gewisses Mischsystem in der Gestaltung der Lehrpläne werde man nicht herumkommen, und die Universitäten würden wohl in absehbarer Zeit noch nicht daran denken, eine andere Vorbildung, als die humanistische, als die Grundlage anzuerkennen, auf der sie fortzubauen hätten. Und sicherlich sei nicht zu bestreiten, daß ohne genügende Beherrschung der lateinischen und griechischen Sprache das theologische Studium nicht angefaßt werden könne, und auch die uneingeschränkte Zulassung der realistischen Abiturienten zu allen Studien für das höhere Lehramt habe seine Schwierigkeit. Entscheidung darüber, ob Juristen und Mediziner aus den Realanstalten hervorgehen dürfen, möchte D. diesen Berufskreisen selbst überlassen. Jedenfalls aber sei es unmöglich, eine vollkommene Gleichberechtigung aller Abiturienten nach allen Richtungen auszusprechen, und sie werde ja auch nicht von dem Kaiserl. Erlaß ausgesprochen. Nach alle dem sieht D. in dem gegenwärtigen Plan nur ein Provisorium, ein Experiment, um zu sehen, wie alles gehen werde.

In mehrfacher Beziehung entgegengesetzt war dieser Aeußerung die des Abg. **Sarnger** (freis. Volkspartei). Er hält bei aller Verehrung für die Gymnasialbildung die Zulassung der Realschulabiturienten zu allen Fakultätsstudien doch für möglich und wünschenswert, glaubt daran, daß, wenn dies geschehen, die Eigenart der verschiedenen Schulgattungen gewahrt oder wiederhergestellt werden könne, und schließt mit dem hoffnungsvollen Wunsch, daß die gegenwärtige Reform, die durch das fortwährende Aendern hervorgebrachte unerträgliche Unruhe den Schulen nehmen, und Ruhe für wenigstens 10 bis 20 Jahre bringen möchte. Bezüglich der Reformanstalten meint S., daß die Gleichberechtigungserklärung weitere Verbreitung dieser Organisation zur Folge haben werde.

Digitized by Google

Ob dies zu begrüßen sei, ist ihm allerdings zweifelhaft, denn ein abschließendes Urteil scheint ihm erst dann möglich, wenn die Zöglinge der Reformgymnasien durch die Universitäten gegangen seien und wenn sie sich auch im praktischen Leben bewährten.

Am 8. März wurde über die Schulreform (abgesehen von der oben in der Anm. zu S. 120 erwähnten Anfrage) noch von zwei Abgeordneten gesprochen.

H. **Wetekamp** (freis. Volksp.) bezeichnete als logische Konsequenz der Gleichwertigkeit der höheren Schulen die Gleichberechtigung ihrer Abiturienten für alle akademischen Studien und zwar ohne jedes Nacheramen. Er tariert die Schwierigkeit des Nachlernens von Latein und Griechisch nicht groß, es sei häufig in sehr kurzer Zeit gut gelungen. [Examinatoren von Nachprüflingen und Solche, die zum Examen privatim vorbereiteten, haben freilich nicht selten auch sehr abweichende Erfahrungen gemacht.] Ebenso wie ein Gymnasiast die mangelnden Kenntnisse für Naturwissenschaft und Mathematik nachhole, *ebenso gut* werde auch ein Oberrealschüler oder ein Realgymnasiast im Stande sein, die Kenntnis der alten Sprachen nachzuholen, die ihm für das Universitätsstudium fehle. — Weiterhin wandte sich der Abgeordnete zu einer Erwiderung auf das am Tage vorher vom Abg. Schall Bemerkte. Dabei wurde mit Recht behauptet, daß formale Bildung ebenso wenig wie Idealismus etwas sei, das ausschließlich durch den Gymnasialunterricht gewonnen werde. [Daß beides *ausschließlich* im Gymnasium erreicht werde, ist übrigens die Meinung des Herrn Schall sicher nicht, sondern nur, daß der Gymnasialunterricht in höherem Grade nach beiden Richtungen wirke.] Auch wurde richtig erörtert, daß Idealismus und Realismus sich nicht gegensätzlich zu einander verhalten. Wenn aber H. W. von einer *Vergiftung* des Schulkampfes sprach, die durch Herabsetzung der realistischen Schulgattungen vonseiten der Freunde des Gymnasiums hervorgerufen sei, so dürfte eine Durchmusterung der Streitlitteratur der letzten Jahrzehnte zeigen, daß die Gymnasialpartei sich allezeit mehr in der Verteidigungs- als in der Angriffsstellung befand, und daß die Herabsetzung des Gymnasialunterrichts durch die Realschulpartei häufig einen Grad erreicht hat, die in der Polemik der Gegenpartei ihres Gleichen nicht hat. — Auch für die *Theologie*studierenden, meint H. W., sei der Weg durch eine Realschule nichts Bedenkliches. Genauere Kenntnis der antiken Sprachen sei für Theologieprofessoren nötig, aber nicht für einen gewöhnlichen Geistlichen. — Was mehrere Vorredner als Befürchtung ausgesprochen hätten, daß die alten Sprachen allmählich eingeschränkt werden würden, das hält auch W. für bevorstehend hinsichtlich der Zahl derer, die sich diesen Studien widmen würden, und hinsichtlich der Zahl der Stunden. Das sei nun einmal die Entwicklung. Dabei wurde auf die Schulzustände in den nordischen Ländern wie auf vorbildliche hingewiesen, wo bekanntlich die altklassischen Schulstudien sich im Stadium des Erlöschens befinden, teilweise sogar schon erloschen sind. — Die wünschenswerte Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen der alten und der jetzigen Kultur gewinne man nicht durch Erlernen der Sprache, sondern bei Gelegenheit des Sprachbetriebs durch den mündlichen, lebendigen Vortrag des Lehrers und in weiterem Maße durch die Lektüre von Uebersetzungen. Solche Lektüre müsse an den Schulen, die kein Latein und Griechisch lehrten, allerdings noch in größerem Umfang getrieben werden. — Die Befürchtung, daß die Zulassung der Realabiturienten zu den gelehrten Studien und Berufsarten einen viel *stärkeren Zudrang* zu diesen zur Folge haben werde, ist nach W.'s Ansicht so wenig richtig, daß vielmehr das Gegenteil eintreten werde. Dies suchte er auf eine Weise wahrscheinlich zu machen, die, obgleich sie W. einen ziffermäßigen Beweis nannte und obgleich dazu der Ruf „Sehr richtig!" gehört wurde, doch ein entschiedener Fehlschluß ist. Er lautet: der Prozentsatz derer, die von Realgymnasien und Oberrealschulen in ein solches Studium einträten, sei ungemein viel geringer als der Prozentsatz derer, die dies von Gymnasien aus thäten; nun werde aber beim Eintreten der

Digitized by Google

Gleichberechtigung die Zahl der Realanstalten sich vermehren, die der Gymnasien sich vermindern; also werde prozentual auch die Zahl derer abnehmen, welche sich dem Studium widmen. Es ist dabei merkwürdigerweise ganz übersehen, daß der Prozentsatz derer, die von einem Realgymnasium oder einer Oberrealschule sich zum Studium wenden, durchaus nicht mehr gleich niedrig, wie heutzutage, sein wird, wenn die Abiturienten dieser Schulen mit denen der Gymnasien gleichberechtigt sind. — Auf die vom Regierungstisch gehörte Bemerkung, daß immer darauf hingewiesen werden solle, welche Schulart am besten geeignet sei für das Ergreifen eines bestimmten Studiums, entgegnete W.: es werde das nur dann möglich sein, wenn alle Anstalten einen möglichst weitgehenden gemeinsamen Unterbau hätten. In Wahrheit ist der in Aussicht gestellte Hinweis, z. B. auf die für künftige Theologen geeignetste Schulart, ebenso gut möglich, wenn das Latein in Serta, als wenn es in Tertia begonnen wird. Mit dem Abg. Sänger ist W. der Ueberzeugung, daß mit der Neuregelung des Berechtigungswesens die Reformschule einen großen Aufschwung nehmen werde; abweichend von jenem aber hält er diese durch die Erfahrung besonders der skandinavischen Staaten für längst erprobt. — Uebrigens meinte W., daß noch viel besser als durch die geplante Neuregelung auf einem anderen Wege das erwünschte Ziel erreicht werden könne, nämlich so, daß man die drei oberen Klassen der höheren Lehranstalten dem früheren Brauch entsprechend, wieder von der höheren Schule trenne, sie zu Vorbereitungsanstalten für die verschiedenen Studien mache und ihnen einen freieren Unterrichtsbetrieb gebe, der eine Art Mittelding sei zwischen der jetzigen höheren Schule und der Universität. — Aus dem, was H. W. über die neuen Lehrpläne äußerte, wollen wir das über die Vermehrung des Lateinunterrichts in den Realgymnasien Gesagte mitteilen. Redner erklärte aufs Lebhafteste zu bedauern, daß man auch dem R.-G. 6 Stunden Latein neu aufgepackt habe. In der Konferenz sei beschlossen worden, die Verstärkung des Lateinischen solle nicht durch eine Vermehrung der Stunden geschehen, und soweit Redner die Stimmung auf dem Realgymnasium kennen gelernt habe, habe man nicht über Mangel an Zeit geklagt; man habe sich vielmehr darüber beschwert, daß ein unlöslicher Widerspruch zwischen den Lehraufgaben und dem Abschlußexamen bestanden habe. In den Lehraufgaben habe es geheißen, es solle die Pflege der Lektüre in erster Linie stehen; trotzdem sei bei den Abschlußprüfungen eine Uebersetzung ins Latein verlangt worden, und nun seien Klagen gekommen, daß diese Uebersetzung den Lehrer zwinge, viel Zeit auf Uebersetzungsübungen zu verwenden. Redner habe immer sagen hören: wenn man die Examenübersetzung los werde, komme man mit der Zeit bequem aus. Nun sei ja aber mit der Abschlußprüfung auch diese Uebersetzung gefallen. Und um so mehr glaubte W. die Verstärkung des Lateinischen beklagen zu müssen, als damit die Streichung einer naturwissenschaftlichen Stunde verbunden worden sei. [Um den Preis einer Verminderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts wünschte ja allerdings auch Dir. Schwalbe auf der Innikonferenz die Vermehrung des Lateinischen nicht.]

Die Antwort, welche der Regierungskommissär, G. O.-R.-R. **Köpke**, auf die letzte Erörterung des Herrn W. gegeben, ist zumteil bereits oben S. 127 mitgeteilt. Gegenüber einer Ausführung des Gymnasial- und Realgymnasialdirektors P. Cauer in der Nationalzeitung Nr. 45, der gleichfalls die Vermehrung der Lateinstunden im R.-G. bedauerte und dem Latein nur die Rolle einer Hilfsdisziplin in dieser Schulgattung zuwies, wurde von dem Herrn Regierungskommissär die briefliche Aeußerung eines „bewährten Freundes und zuverlässigen Vertreters der Realgymnasien" angeführt, welche mit den von uns oben mitgeteilten Worten den Zweck des Lateins auf dem R.-G. wesentlich anders bestimmt und schließlich versichert: „Wir Vertreter der Realgymnasien sind im Gegensatz zu den Pseudofreunden desselben mit den neuen Lehrplänen, insbesondere mit der Verstärkung des Lateinischen, durchaus zufrieden."

Digitized by Google

Abg. **v. Knapp** (nat. lib.) endlich erklärte, daß nach wie vor das Lateinische der Nährboden sowohl für die Medizin und Jurisprudenz wie für die wissenschaftliche Bildung überhaupt bleiben müsse; dagegen trete für diese beiden Fakultäten das Griechische so in den Hintergrund, daß der Erlaß dieser Sprache wohl konzediert werden könne. Zugleich sei, um den Oberrealschulen den Weg zu ebnen, in gleicher Höhe mit dem Realgymnasium ihre Berechtigungen zu erreichen, fakultativer lateinischer Unterricht an diesen Anstalten zu gewähren unter Erhaltung ihres bisherigen Charakters als lateinloser Schulen. [Wird der zu erhalten sein, wenn jener Unterricht seinen Zweck wirklich erfüllen soll?]

Den Abschluß dieser Verhandlungen bildeten die Worte des Herrn Kultusminister Dr. **Studt:**

M. H., ich kann zu meiner besonderen Genugthuung feststellen, daß der bisherige Gang der Erörterungen über die Reform des höheren Schulwesens im allgemeinen eine freundliche Meinungsäußerung der beteiligten Herren kund gegeben hat. Wenn diese Annahme richtig ist und wenn die Grundsätze der zufolge des Allerhöchsten Erlasses vom 26. November eingeleiteten Reform in ihren wesentlichen Teilen Ihr Einverständnis finden, so erblickt die Unterrichtsverwaltung darin und in den heute und gestern noch von Ihnen besonders geäußerten Wünschen wertvolle Anhaltspunkte für ihr weiteres Vorgehen auf einem Gebiete, auf welchem sie in Anbetracht der großen Bedeutung der in Betracht kommenden wichtigen Interessen eine schwere Verantwortlichkeit übernommen hat. Lassen Sie mich die Hoffnung aussprechen, daß in einträchtigem Zusammenwirken zwischen Unterrichtsverwaltung, Lehrerkollegien und Bevölkerung es gelingen möge, dieses Reformwerk so zum Abschluß zu bringen, daß in der Organisation unseres höheren Unterrichtswesens eine Ruhe erzielt wird, die keine Stagnation bedeutet, sondern die Grundlage für die fruchtbringenden Erfolge unseres höheren Unterrichtswesens. [Bravo!]

Im preußischen Herrenhause kam die Schulreform und Berechtigungsfrage am 29. März zur Sprache. Die Verhandlung wurde eröffnet durch eine Rede des Geh. Rat **Riedler,** Prof. an der Technischen Hochschule zu Charlottenburg, die er selbst für so monumental hielt, daß er ihren Wortlaut vorher drucken und die Abdrücke auf den Gallerien verteilen ließ. In Wahrheit hat er sich damit im Hause selbst und in der Presse eine starke Niederlage zugezogen. Am schärfsten ist mit ihm wohl die Kreuzzeitung in Nr. 160 vom 4. April ins Gericht gegangen, weil er sich fortwährend als der berufene Interpret der Gedanken und Pläne Sr. Majestät des Königs gerierte. Der Verfasser des Artikels stellt den Behauptungen Hrn. Riedlers, daß die Allerhöchste Initiative in der Schulkonferenz von 1890 erstickt, des Kaisers Absicht durch sie vereitelt worden sei, die Worte gegenüber, welche der Kaiser am Schluß der Konferenz gesprochen und die in klarster Weise die volle Beistimmung zu den erfolgten Beschlüssen ausdrückten. „Ungenierter — das ist das Resultat — ist die deutlich ausgesprochene Ansicht Sr. Majestät nimmer gefälscht worden, als durch Herrn Riedler." Bezüglich der Berechtigungsfrage hatte derselbe ausgeführt: Es werde gesagt, daß die Gleichwertigkeit, welche die Unterrichtsverwaltung ausspreche, noch lange nicht Gleichberechtigung sei, obwohl der Kaiser gewiß nur die Gleichberechtigung gemeint und gewollt habe. Jeder Unterschied aber zwischen dem theoretischen schönen und dem praktisch einzig wertvollen Begriff, eine einzige Nachtragsprüfung, angehängt an die wirkliche Gleichberechtigung, mache die ganze Schulreform wirkungslos, zu einem Spiel mit Worten, aber auch mit hohen Interessen. Die Theologen seien von der Schulreform ganz ausgeschlossen. Viele Mediziner, unter denen sich solche befänden, welche eine vielseitige Erziehung zur Erkenntnis der Natur und der Menschen schon seit lange anstrebten, wünschten die Reform. Die Juristen aber wollten sie ablehnen, und weil nun die Juristen dies thäten, so weigerten sich auch die Mediziner mitzuthun. Die philosophische

Digitized by Google

Fakultät werde allerdings voll geöffnet; aber sie sei es hinsichtlich ihrer Hauptgebiete, der Mathematik und der Naturwissenschaften, ohnedies schon. So drohe ein Mißerfolg der Schulreform und zwar durch die Machtbestrebungen der Juristen, die durch die Reform ihre Vorrechte bedroht sähen, den von ihnen aufgebauten Wall von Vorrechten, der keine Bresche vertrage, weil sonst der ganze Bau zusammenfalle.

Es erwiderte der Justizminister Dr. **Schönstedt**, weil Prof. Riedler seine Rede bei der Verhandlung über den Justizetat gehalten hatte, obwohl sie inhaltlich eigentlich den Kultusetat anging. Der Minister meinte, Prof. Riedler wisse offenbar mehr von dem gegenwärtigen Stand der Sache, als er selbst. In Wahrheit befinde sich die Frage wegen der Vorbildung der Juristen noch in den Vorstadien. Es müsse aber der Auslegung entgegengetreten werden, die Riedler dem Kaiserl. Erlaß gegeben, indem er behauptete, daß darin die Gleichberechtigung der verschiedenen höheren Schulen für alle Studien zum Ausdruck gekommen sei. Der Unterschied zwischen Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung sei nicht aus der Welt zu schaffen. Die Schulen sollten als gleichwertig für die allgemeine Bildung angesehen werden, aber die Frage, inwieweit für gewisse Fachstudien die Abiturienten der einen oder anderen Schule ihre Kenntnisse ergänzen müßten, bleibe offen. Die Erwägung darüber schwebe auch für das Studium der Rechtswissenschaft. Der Schluß der Rede enthielt eine energische Zurückweisung des Ministers gegen Riedlers allgemeine Angriffe auf die Rechtspflege in Preußen, eine Abwehr, die von lebhafter Beistimmung des Hauses begleitet war.

Bei Besprechung des Kultusetats äußerte sich zur Schulreform zuerst der Oberbürgermeister von Frankfurt a. M. Dr. **Adickes** und legte dar, daß es nach seiner Ansicht ganz falsch sei, von der Zulassung der Realgymnasiasten und Oberrealschüler zu dem medizinischen und dem juristischen Beruf eine Ueberfüllung dieser Stände zu befürchten. Dieser bereits bestehende Uebelstand rühre vielmehr von der ganzen Organisation unserer höheren Schulen her und werde nur mit Einführung des lateinlosen Unterbaus schwinden. So richtet Redner an die Regierung die Bitte, ihren ganzen Einfluß einzusetzen, daß zunächst einmal in den 177 Städten, die nur ein Gymnasium haben, dieses in eine Reformschule verwandelt werde, und bittet zugleich die Vertreter der Städte, welche Realgymnasien in ihren Mauern haben, diese nach dem Altonaer System umzugestalten. [Daß der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten durch eine Organisation, wie sie Dr. Adickes allgemein eingeführt wünscht, in den Ländern, wo sie schon seit Jahren besteht, nicht gehemmt worden, sondern daß diese Unterrichtsgestaltung sich im Gegenteil als geeignet erwiesen hat, das Uebel zu vermehren, haben wir uns erlaubt in der Schrift über die Einheitsschule nachzuweisen.]

Der Berichterstatter über die Vorlage der Regierung, Freihr. v. **Durant**, erkannte Vorteile an, die die Reform bringe, aber meinte, andererseits könne doch nicht die Befürchtung von der Hand zu weisen sein, die von einem konservativen Abgeordneten [Schall] geäußert worden, daß diese neue Schulreform sich als ein Nachgeben gegenüber dem realistischen Zeitgeiste darstelle. Redner glaubt, daß dieser Gefahr durch eine um so sorgsamere Pflege der sittlichen und religiösen Momente in unserem Schulleben entgegengetreten werden müsse.

Von besonderer Bedeutung scheint dann die Aeußerung des Vertreters der Universität Marburg im Herrenhause, des Prof. der Chirurgie Geh. M.-R. **Küster**. Der Aerztestand habe in seiner Mehrheit seit einer Reihe von Jahren der kommenden Schulreform mit Sorge entgegengesehen. Diese Sorge sei nun zum größeren Teil durch die Bestimmung gehoben worden, daß diejenigen Realgymnasiasten und Oberrealschüler, welche sich dem medizinischen Studium zuwenden wollen, eine besondere Prüfung in den klassischen Sprachen abzulegen haben. Man habe aber von anderer Seite gesagt, solche Prüfung sei ganz un-

Digitized by Google

nötig, es solle jedem jungen Mann die Erwerbung dieser Vorkenntnisse ohne Kontrolle überlassen werde; müßten doch auch Schüler des humanistischen Gymnasiums Manches an naturwissenschaftlichen Kenntnissen erst auf der Universität nachholen. Dieser Vergleich aber sei unzutreffend, da die naturwissenschaftlichen Kenntnisse in den Lehrplan der Universität für Mediziner aufgenommen seien, während von ihnen die Kenntnis der alten Sprachen auf der Hochschule nicht nachgeholt werden könne ohne eine schwere Beeinträchtigung des medizinischen Studiums und sicher deswegen auch sehr oberflächlich nachgeholt werden würde. Auf die Gefahr hin, von Hrn. Riedler fortan zu den weniger einsichtsvollen Medizinern gezählt zu werden, richtete H. Küster nun an die Regierung die Bitte, an diesen Nachprüfungen mit allem Nachdruck festzuhalten. — Ferner ging Redner auf die ungleiche Behandlung der verschiedenen Fakultäten ein, die er für entschieden ungut hält. Für die Mediziner müsse seines Erachtens eine Einschränkung der allgemeinen Bildung, die für andere gelehrte Berufsarten gefordert werde, durchaus abgewiesen werden. Ein Mediziner solle durch eine breite Grundlage seiner Bildung seinen Blick erweitern und seine Auffassungen über Menschen und Dinge vertiefen. Dies sei eine der Säulen des ärztlichen Idealismus; die andere sei das ärztliche Standesbewußtsein und Ehrgefühl. Es sei dringend wünschenswert, daß die Schulreform an diesen beiden Säulen nicht rüttle.[1])

Die Erwiderung des Hrn. Kultusministers Dr. **Studt** auf die verschiedenen Aeußerungen über Schulreform wies sehr entschieden die Befürchtung zurück, als ob die Reform nicht in der beabsichtigten Weise oder nur stückweise oder zu langsam zur Ausführung kommen sollte. Die an den Allerh. Erlaß sich anknüpfenden Anordnungen seien von außerordentlicher Tragweite nicht bloß für die Gestaltung des höheren Unterrichtswesens, sondern für fast alle höheren Berufsarten: so dürfe die Unterrichtsverwaltung durchaus nicht in vorschneller Weise vorgehen. Bezüglich der Zulassung der Realabiturienten zu der philosophischen, medizinischen und juristischen Fakultät sprach er sich sodann folgendermaßen aus:

Ich habe hervorzuheben, daß die Anordnung, wonach zu dem Studium der philosophischen Fächer eine besondere, unterschiedliche Vorbildung fortan nicht gefordert wird, sondern jede der drei höheren Lehranstalten als gleichberechtigt anerkannt ist, nicht etwa zu der Schlußfolgerung mißbraucht werden darf, als sei die von der Unterrichtsverwaltung getroffene Anordnung von der Voraussetzung ausgegangen, die dem Studium der Philosophie, Philologie u. s. w. sich Widmenden seien nicht als gleichstehend mit anderen Berufsklassen anzusehen. Ich benutze die Gelegenheit, diese in der Presse vereinzelt hervorgetretene Auffassung zurückzuweisen. Die Studiengebiete der philosophischen Fakultät und die aus ihr hervorgehenden Oberlehrer u. s. w. können sich mit den anderen Berufszweigen vollkommen messen. Wenn aus den diesseits getroffenen Anordnungen eine Schlußfolgerung gezogen werden soll, so kann diese nur dahin gehen, daß die Gewährung unbedingter Freiheit bei der Zulassung zum Universitätsstudium einen eklatanten Vertrauensbeweis für die beteiligten Berufskreise in sich schließt.

Was die Zulassung zu dem ärztlichen Beruf anbetrifft, so ist durch den Herrn Justizminister schon hervorgehoben und auch bei anderer Gelegenheit von mir betont worden, daß diese Angelegenheit zur Zuständigkeit des Bundesrats gehört. Wenn in den beteiligten ärztlichen Kreisen zur Zeit eine gewisse Gegenströmung hervorgetreten ist, so beruht dieselbe zu einem großen Teile auf der Annahme, daß, wenn die Zulassungsbedingungen nicht denjenigen anderer Berufe gleichgestaltet würden, damit eine gewisse capitis deminutio für den

1) Einen Protest gegen ungleiche Behandlung der Mediziner bei Feststellung der für die gelehrten Stände zu fordernden Schulbildung erhob auch unter lebhaftem Beifall seiner Zuhörer Geh. Rat Czerny von Heidelberg am Schluß der Rede, mit der er jüngst die 30. Versammlung der deutschen Gesellschaft für Chirurgie in Berlin eröffnete.

Digitized by Google

ärztlichen Stand verbunden sein würde. Ich muß es mir versagen, auf diese Auffassung näher einzugehen. Es wird sich ja herausstellen, ob es möglich ist, alle die Wünsche, die von ärztlicher Seite aus gestellt worden sind, zu befriedigen; aber ich glaube, daß die gegenwärtig in den Vordergrund gestellte Dignitätsfrage sich in befriedigender Weise lösen lassen wird. Da hauptsächlich auf den Juristenstand exemplifiziert worden ist, so muß ich wiederholt betonen, daß das Staatsministerium über diesen Punkt einen Beschluß noch nicht gefaßt hat. Die Erörterungen sind zur Zeit aus den von dem Herrn Justizminister dargelegten Gründen noch nicht so weit gediehen, um erklären zu können, wie die Beschlußfassung des Staatsministeriums ausfallen wird. Aber ich darf meinerseits die Hoffnung aussprechen, daß auch diese Frage thunlichst gleichzeitig mit der über die Zulassung zum ärztlichen Beruf erledigt werden wird, und zwar in einem Sinne, welcher den berechtigten Wünschen beider Berufsarten Rechnung trägt und die Dignitätsbefürchtungen zerstreut, die zur Zeit in dieser Beziehung gehegt werden.

Wir haben für unsere Pflicht gehalten, so genaue Mitteilungen von den Berliner Kammerverhandlungen über die Schulreform zu machen, weil sie uns von Bedeutung nicht bloß für das preußische höhere Schulwesen zu sein scheinen, sondern auch für das der übrigen deutschen Staaten, die, wenn in Preußen die Reform vollendet ist, in Erwägung ziehen werden, ob sie sich den dortigen Neuerungen anschließen wollen oder nicht.

Ueberschaut man nun die verschiedenen Meinungen, die zum Ausdruck gekommen sind (wir haben uns bemüht, alle auch in unserem Referat zu Worte kommen zu lassen), so begegnet man doch sehr starker Varietät der Ansichten. Fast alle stimmen allerdings, einer „der Not gehorchend", andere aus Ueberzeugung, für Ausdehnung der Berechtigungen von Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten, aber eine Stimme im Abgeordnetenhaus spricht sich doch, durch den Beifall von Kollegen unterstützt, anders aus, und auch aus dem Votum eines Mitglieds des Herrenhauses erklingt deutlich die Meinung, daß es am besten beim Alten bliebe. — Ferner herrscht über den Grad der Ausdehnung der in Rede stehenden Berechtigungen Meinungsdifferenz. Die einen erklären, daß absolute Gleichberechtigung der Abiturienten aller neunjährigen Schulen unmöglich sei, während sie von anderen gefordert wird. — Dabei erfährt die betr. Stelle des Kaiserlichen Erlasses verschiedene Auslegung. — Die Frage, ob die Ergänzung der Vorkenntnisse, die für viele Abiturienten in Anbetracht ihrer Studienwahl zweifellos notwendig ist, durch eine Prüfung zu kontrollieren sei, wird von der einen Seite bejaht, von einer anderen verneint. — Was geschehen ist, um den Charakter des Gymnasiums zu wahren, wird fast allgemein begrüßt; doch fehlen nicht Stimmen, welche erklären, es sei in dieser Richtung noch nicht genug geschehen. Ein Abgeordneter erwartet im Gegensatz zu dieser dem intensiven Betrieb der klassischen Schulstudien geneigten Stimmung offenbar ohne Betrübnis, daß dieselben in der Zukunft allmählich immer mehr zurückgehen werden. — Die realgymnasiale Form des höheren Unterrichts findet Verwerfung und Schätzung. — Die Oberrealschulen sollen nach dem Wunsche wohl der Meisten gleichfalls ihren Charakter wahren; aber von anderer Seite wird gewünscht, daß sie durch Einrichtung fakultativen lateinischen Unterrichts auf das Niveau der Realgymnasien zu kommen suchen. — Die Gestaltung der Reformschulen gilt zweien als vollauf bewährt, andere verhalten sich ihnen gegenüber skeptisch. — Die Durchführung der neuen Ordnung scheint einem Teil der Votanten leicht; jedoch auch mehrere Voten wurden gehört, welche die sich entgegenstellenden großen und mannigfachen Schwierigkeiten hervorhoben. — Die so denken, glauben dann auch nicht, daß schon gegenwärtig eine definitive Regelung gelingen und der von den verschiedensten Seiten ertönende Ruf nach Ruhe und Frieden jetzt seine Erfüllung finden wird. — Was für Wirkungen die Zulassung der realistischen Abiturienten für den Universitätsunterricht und einzelne gelehrte Berufsarten haben wird,

Digitized by Google

darüber ist gleichfalls gestritten worden. Einer äußerte, daß kaum Jemand in der Lage sei, die Folgen der Schulreform vorauszusehen.

Außer der Schulreform hat sich das Abgeordnetenhaus diesmal wieder eingehend mit Gehaltsfragen der Lehrer an den höheren Schulen beschäftigt, und die Debatte wurde hier wesentlich schärfer, als die über die Unterrichtsorganisation geführt. Wir behalten uns Bericht darüber und über das, was sich daran knüpfte, für das nächste Heft vor, in dem wir zugleich über die Art referieren möchten, wie die Gehaltsfragen im Großh. Baden zu einer im Wesentlichen entschieden befriedigenden Lösung gelangt sind.

G. Uhlig.

Die Saalburg.

II.

Von den Mauern des Prätoriums tönten langgezogene Tubarufe hernieder, denen ebensolche von der Porta decumana her antworteten. Die breite Straße, die von ihr nach dem Eingang des Prätoriums führte, war zu einer via triumphalis umgewandelt worden: links und rechts von ihr erhoben sich hochragende Säulen, mit einem goldenen Pinienapfel gekrönt und mit Inschrifttafeln geschmückt, auf denen Grüße und Wünsche wie Ave imperator, multis annis imperes, iustitiae propugnator, hostium terror zu lesen waren. Verbunden waren die Säulen, die zum Teil reichornamentierte Kapitäle trugen, durch mächtige Guirlanden aus bandumwundenem Tannenreisig, und vor ihnen erhoben sich Postamente, von denen die Gestalten von Genien und Schutzgottheiten herniederblickten. Hinter den Säulen der Hauptlagerstraße sehen wir zur Rechten die starken Mauern des kammerreichen Magazins, wo gewaltige Vorräte von Getreide, Fleisch und anderem, was zum Unterhalt der Garnison von Nöten war, aufbewahrt wurden; zur Linken lugt hinter dem Tannengrün das Quästorium hervor, wo die Intendanturbeamten thätig zu sein pflegten. Auch das Prätorium trägt reichen Schmuck; die langgestreckte Waffenhalle auf der rechten Seite, wo die mannigfachen Geräte des Krieges aufbewahrt wurden, wie die ihr gegenüberliegende, von mehreren Thüren durchbrochene Front des Gebäudes auf der linken Seite sind mit frischen Tannen geziert. Am reichsten aber ist die Nordseite geschmückt: in leuchtenden Farben prangt in der Mitte das Sacellum, das Fahnen, Archiv und Kasse enthielt und die Aufschrift In honorem domus divinae trägt. Links und rechts von ihm erheben sich gewaltige, von goldenen Adlern gekrönte Masten, ebenfalls durch breite Gewinde aus Tannenzweigen verbunden, die Bronzemedaillons mit den Bildnissen römischer Kaiser tragen. Schneeig leuchten hinter dem Grün die weißen Togen der Tubenbläser hervor, die eben ihre Fanfaren ertönen lassen. Und nun entwickelt sich im Hofe des Prätoriums ein buntes Treiben; in langen Reihen, im funkelnden Waffenschmuck ziehen die Legionssoldaten auf. Die Offiziere in reicherer Tracht begrüßen sich, Fahnenträger und Spielleute fallen auf durch das Bärenfell, das den Helm deckend bis über die Schultern herabhängt. Weit überragen

Digitized by Google

die markigen Gestalten der Kommandeure der germanischen Hilfsvölker die kleinen Römer. Dröhnenden Schrittes ziehen die Wachtmannschaften zum Hauptthore und nehmen auf und vor der Holzbrücke, die über den Doppelgraben führt, das Pilum in der Rechten, Aufstellung. Da nahen auch die Priester in weißem faltigem Gewande, mit Lorbeerzweig und Stirnbinde, und bald loht von den vier Altären die Flamme des weihinduftenden Weihrauches auf.

Wiederum ertönen Fanfarensignale, denen das Echo vom Thor her Antwort giebt. Ein Gemurmel in der Ferne steigert sich zu Hochrufen: der Kaiser naht. Pandite portas! ertönt das hellschallende Kommando des Legaten von den Zinnen des Decumanthores, und weit öffnen sich die eisenbeschlagenen hölzernen Thorflügel. Der Präfekt des Lagers (Schauspieler Schreiner aus Wiesbaden) begrüßt den Imperator und seine erlauchte Gemahlin mit folgender Ansprache: Faustis ominibus ingrediaris, Imperator sanctissime, cum uxore augustissima in castellum Saalaburgiense iussu Tuo renovatum! Nihil pulchrius, nihil amplius, nihil exoptatius adventu Tuo militibus civibusque Tuis contingere potuit. Hic vero dies sicut nobis laetissimus est et honorificentissimus, ita Tibi sit faustus felix fortunatus! Prospere eveniant omnia, quae terra marique moliris ad imperii amplitudinem augendam! Inviolatum conservet Deus Optimus Maximus caput Tuum carissimum, conservet uxorem Tuam, Victoriam Augustam, cuius ipsum nomen omen habet laetissimum, conservet filios filiolamque apud penates Tuos felicissime nutritos et optime educatos. Sed iam Te diutius tenere non audeo. Hoc unum vero precamur Tibi persuadeas nullos usquam in orbe terrarum inveniri posse homines, qui Tibi fideliores sint vel magis Tibi dediti quam cives Taunenses! — Sodann tritt der glänzende Zug in das Lagerinnere ein. Schwarzlockige Römerknaben bestreuen den Weg, den des Kaisers Fuß betritt, mit Blumen. In der Exerzierhalle begrüßen den Herrscher jubelnde Hymnen: Salve, salve, Imperator, liberalis suscitator antiquorum operum. Laeti undique clamores surgunt, adfluunt odores arborum Taunensium. Romanorum munimentum pietatis documentum patri divo erigis, patri, hostium victori, claro artium fautori, quem colis ac diligis. Quodquod sub terra sepultum diu iacuit occultum vas Romani militis, hoc conquirunt curiose et huc congerunt studiose scrutatores limitis. Salve, salve, Imperator, Saalaburgi sospitator! Arcem condis artibus. (Ansprache und Hymnus sind von Gymnasialdirektor Dr. E. Schulze in Homburg verfaßt.)

Welcher Gegensatz zwischen Einst und Jetzt! Römische Imperatoren nahten der trutzigen Bergfeste nicht zu Zwecken des Friedens; hier pflanzten sie die Sturmfahne auf,

> Wenn ungefüg aus den empörten Gauen
> Des Chattenlands das Sturmbardiet erklang.

Von hier aus führten sie die erzgepanzerten Legionen hinab in deutsches Land, zugleich römische Sitte und Sprache verbreitend.

> Das deutsche Wort muß Römerlauten weichen,
> Und Römerrecht muß deutschen Hader schlichten.
> Es reiht sich Turm an Turm entlang dem Walle,

Digitized by Google

Auf festgefügten Straßen zieh'n Cohorten
Und preisen Roma's Ruhm mit lautem Schalle,
Daß fern es klingt bis zu des Maines Borden
„Hie römisch Reich!" ringsum im Wiederhalle.

Nunmehr aber klang es weithin „Hie deutsches Reich!" Und der Kaiser braucht nicht die Hand an's Schwert zu legen, denn weithin, soweit das Auge blickte, war deutsches Land.

Nun schlägt zum Himmel feierlich Gelöder:
Das Kaiserwort hat neu den Ort geweiht.
Es hebt sich rings aus Scherben, Schutt und Moder
Des Antoninus glanzumstrahlte Zeit.
Die Ara flammt. — Und hell beim Funkentanze
Trifft Schwertgeklirr und Schildschlag unser Ohr,
Und mächtig schon streckt über Wall und Schanze
Die Porta decumana sich empor.

Den weiten Hof des Prätoriums füllte eine große Zahl von offiziell Geladenen, darunter die Minister Graf Posadowsky und Dr. Studt, der Oberpräsident Graf Zedlitz und andere Spitzen staatlicher und städtischer Behörden; von Gelehrten und Schulmännern Generalmuseumsdirektor Schöne, Generalleutnant v. Sarwey, die Geheimräte Kekulé und Zangemeister, die Professoren Hettner und Fabricius, die Gymnasialdirektoren Kübler und E. Schulze u. A. Und nun erscheint der hohe Gastgeber mit der Kaiserin, mit den Prinzen Heinrich von Preußen und Friedrich Karl von Hessen und ihren Gemahlinnen. Die Herrschaften nehmen auf den mit herbstlich gerötetem Eichenlaub bekränzten Sesseln neben dem Grundstein Platz. Feierliche Stille herrscht, nur der Herbstwind rauscht in den Zweigen. Da öffnen sich die Thüren des Sacellums, hervor tritt in purpurner, goldgesäumter Toga der Legat und begrüßt den Kaiser mit Ave imperator Caesar und einigen deutschen von Lauff gedichteten Versen, die auf die bevorstehende Handlung hinwiesen und mit den Worten schlossen:

Jetzt stehst Du hier, das stolze Werk zu krönen:
Der Hammer harrt der kaiserlichen Hand.
Drum Ave Caesar! Laß den Grundstein tönen,
Mit Gott für Ehre, Ruhm und Vaterland.

Alsdann verlas der Chef des Civilkabinets v. Lucanus die lateinische Stiftungsurkunde, welche Th. Mommsen (der leider aus gesundheitlichem Grunde der Feier fern bleiben mußte) verfaßt hatte: Castellum limitaneum Saalburgense a Romanis imperatoribus conditum ad fines contra Germanos tutandos, labente Romano imperio a Germanis excisum, post sedecim saecula ad declarandam discidiorum vetustorum memoriam, subsecuta populorum concordia, ruderibus quae superfuerunt religiose servatis, eis quae interierunt ad formam antiquam instauratis, museo antiquitatum limitanearum adiecto, anno imperii decimo tertio in memoriam patris imperatoris Friderici III. restituit Guilelmus II. imperator Germanorum. A. MDCCCC. D. oct. XI. Eine zweite Urkunde, die in deutscher Sprache einen kurzen Rechenschaftsbericht über die Geschichte der

Digitized by Google

Gründung des neuen Museums enthielt, las Kultusminister Studt vor. Sie lautete ungefähr so: „Den Ausgrabungen im Römerkastell Saalburg hat Mein in Gott ruhender Vater immer sein lebhaftes thatkräftiges Interesse zugewendet. Daher habe Ich am 18. Oktober 1897 nach der Enthüllung des Kaiser-Friedrich-Denkmals in Wiesbaden bestimmt, daß hier das Reichs-Limes-Museum errichtet werden soll. Die Sammlung des „Homburger Saalburgmuseums", zum Teil dem Besitz des Großherzogs von Hessen entstammend, wird den Kern des neuen Museums bilden. Dazu kommen die Sammlungen des Fürsten Wilhelm zu Wied und des Prinzen Albrecht zu Solms-Braunfels. Auch Kommerzienrat Dessauer in Aschaffenburg und andere Freunde des Altertums haben Fundstücke beigesteuert. Die Pläne des Baurats Jacobi fanden Meine Genehmigung, und so wird das Museum auf Kosten des Königreichs Preußen errichtet werden. Möge das Limes-Museum ein Bild der römischen Kultur geben und zugleich auch an die germanische Vorzeit erinnern. Möge die alte Römerveste in den Beschauern den historischen Sinn wachhalten. Das walte Gott!" Der Kaiser unterzeichnete hierauf das Pergament. Dann begannen die Maurer ihr Werk, fügten die Metallkassette ein und füllten die Fugen aus. Der Kaiser verstrich kunstgerecht den Mörtel, der Stein wurde darauf gewälzt, der Kaiser ergriff den Hammer und sprach die Worte, die auf die Anwesenden und bald darauf in weiten Kreisen einen tiefen Eindruck hervorriefen:

„Der erste Gedanke am heutigen Tage schweift zurück in wehmutsvollem Danke an meinen unvergeßlichen Vater Kaiser Friedrich III. Seiner Thatkraft, seinem schaffensfreudigen Wollen verdankt die Saalburg ihr Erstehen. Gleichwie im fernen Osten der Monarchie die gewaltige Ritterburg, die einst die deutsche Kultur in den Osten verpflanzte, auf sein Geheiß wieder neu erstand und nunmehr ihrer Vollendung entgegenschreitet, so ist auf den Höhen des ragenden Taunus dem Phönix gleich aus seiner Asche emporgestiegen das alte Römerkastell, ein Zeuge römischer Macht, ein Glied in der gewaltigen ehernen Kette, die Roms Legionen um das gewaltige Reich gelegt, die auf das Geheiß eines einzigen römischen Imperators, des Cäsar Augustus, der Welt ihren Willen aufzwang und die gesamte Welt der römischen Kultur eröffnete, die befruchtend vor allem auf Germanien fiel. So weihe ich diesen Stein mit dem ersten Schlage der Erinnerung an Kaiser Friedrich III., mit dem zweiten Schlage der deutschen Jugend, den heranwachsenden Geschlechtern, die hier in dem neu erstehenden Museum lernen mögen, was ein Weltreich bedeutet, und zum dritten der Zukunft unseres deutschen Vaterlandes, dem es beschieden sein möge, in künftigen Zeiten durch die einheitliche Zusammenwirkung der Fürsten und Völker, von ihren Heeren und Bürgern, so gewaltig, so fest geeint und so maßgebend zu sein, wie es einst das römische Weltreich war, damit es von uns in Zukunft dereinst heißen möge, wie in der alten Zeit: civis Romanus sum, nunmehr: Ich bin ein deutscher Bürger!"

Nach dem Kaiser thaten auch die übrigen Fürstlichkeiten und mehrere andere hierzu offiziell Bestimmte die drei Hammerschläge, so Baurat Jakobi und sein Sohn, dem die Bauleitung übertragen ist, sowie die Witwe des verdienten Limesforschers v. Cohausen, während ein Sängerchor den Hymnus an Apoll

Digitized by Google

vortrug, der 1893 in Delphi von den Franzosen aufgefunden worden, mit der Instrumentation des Komponisten Gevaert. Nach Beendigung der Feier begrüßte der Kaiser eine Reihe von Persönlichkeiten, die sich um die Saalburg und das erstehende Limesmuseum besonders verdient gemacht haben. Dem greisen Mommsen wurde vom Kaiser folgendes Telegramm gesandt: Theodoro Mommseno, antiquitatum Romanarum investigatori incomparabili, praetorii Saalburgensis fundamenta iaciens salutem dicit et gratias agit Guilelmus Germanorum imperator.

Nach der Abfahrt der kaiserlichen Herrschaften entvölkerte sich das Prätorium; um so belebter dagegen wurden die übrigen Teile des Lagers. Wenige Schrittte führen vom Prätorium selbst zu den an den beiden Längsseiten des Lagers liegenden Thoren, die von zwei viereckigen Türmen flankiert wurden, der porta principalis dextra und sinistra. Je zwei Türme waren durch eine Ueberbrückung verbunden, die sich etwa 3 m über dem Boden erhob. Die Holzthore (ihre Dicke verraten die hier gefundenen breitköpfigen Nägel, die am Ende winkelrecht umgebogen sind) waren 8—10 cm dick und hatten Thorpfanne und Angel; die Thorweite betrug etwa 3,75 m. Anders die dem Feinde zu gelegene Porta praetoria, die ebenso wie die beiden Seitenthore nur einen Durchgang hat, der hier aber nur eine Breite von 3,22 m und zwischen den Thoranschlägen noch 50 cm weniger aufweist. Von diesem Thore aus sieht man den etwa 200 m entfernten Pfahlgraben. Doppelthorig ist die dem Freundesland zugewendete Porta decumana, die ein Mittelpfeiler in zwei Thorwege scheidet, deren jeder zwölf römische Fuß breit ist. Vor dem letzteren fanden sich mehrere Bruchstücke einer halblebensgroßen Statue aus blauem Basalt und das Fundament des Sockels. Was hier dargestellt war, wissen wir nicht; aber es kann kein Bedenken erregen, wenn hier auf Befehl unseres Kaisers dem Imperatori Romanorum Tito Aelio Hadriano Antonino Augusto Pio, der eines der Saalburgkastelle erbaut und nicht wenig zur Herstellung der großen Grenzwehr beigetragen hat, ein überlebensgroßes Bronzebildnis errichtet wird. Das hätten ebensogut die römischen Legionssoldaten thun können, die demselben Kaiser in einer Inschrift vom Jahre 139 auf der Saalburg ein Denkmal gesetzt haben.

Von weiteren Baulichkeiten innerhalb des Lagers ist besonders bemerkenswert das schon oben genannte Magazin, dessen lateinischer Name Horreum durch eine Inschrift festgestellt wurde, die in der benachbarten Kapersburg, einem Limeskastell, vor wenigen Jahren entdeckt wurde.[1]) Der Bau, 21 × 24 m groß, ist durch zehn Parallelmauern in kleine Kammern geschieden, in denen sich Knochen vom Schwein, Rind, Schaf, Hirsch, Wildschwein, Reh und Auerochs vorfanden;

1) Die hochinteressanten Trümmer dieses Kastells, das bis vor nicht langer Zeit völlig unberührt im dichten Walde gelegen war, gehen nunmehr ihrem völligen Verfall entgegen, da trotz der nachhaltigsten Bemühungen die hessische Regierung nicht die geringsten Schritte zu irgend einer Konservierung des Vorhandenen thut. Das überaus instruktive Bad, die Badewannen, Kanäle, bleiernen Leitungsröhren, die Thürschwellen und Pfosten, hunderte von gestempelten Ziegeln aller Façons waren noch vor drei Jahren unversehrt vorhanden; jetzt ist alles ein wüster Trümmerhaufen.

Digitized by Google

auch eiserne Fleischhaken kamen zum Vorschein. Die Stärke der Mauern verrät, daß sie einen Bodenraum trugen, der schwere Lasten, wohl Getreide, enthielt, das hier für den Belagerungsfall aufgespeichert war.[1]) Ihm gegenüber erhebt sich ein erst in diesen Tagen gründlich ausgegrabener Bau von 8 Gelassen, von denen zwei mit Bodenheizung versehen waren. Es ist noch nicht sicher festgestellt, ob wir es hier mit dem Quästorium oder der Wohnung des Lagerkommandanten zu thun haben. Von dem Aktenmaterial, das unzweifelhaft in großer Menge hier lagerte, ist naturgemäß nichts mehr vorhanden; wohl aber sind weit über hundert Schreibgriffel aufgefunden worden, an dem einen Ende zugespitzt, um die Schrift in das Wachs einzugraben, am anderen Ende aber schippenförmig verbreitert, um das Wachs wieder zu glätten. Auch einige wachsüberzogene Schreibtäfelchen aus Pinienholz — das auf ihre südliche Herkunft weist — wurden im Schlamm der Brunnen entdeckt, ebenso Tintenfässer. Von einem regelmäßigen Postdienst, allerdings wohl nur zu Staatszwecken, giebt die auf der Kapersburg aufgefundene, dem genius veredariorum gewidmete Inschrift Kunde. Diese veredarii oder Kouriere beförderten die Staatsschreiben und Depeschen; ein jeder hatte sein Dienstpferd (veredus) und ein Beipferd (parhippus), welches das Brieffelleisen zu tragen hatte.

Beim Weiterwandern durch das Kastell stoßen wir in dem Teil, der zwischen dem Prätorium und der Porta praetoria liegt, auf ein Badegebäude, das in seinen unteren Partien deswegen so gut erhalten ist, weil sichtlich bei Anlage des jetzigen Kastells die über das Bodenniveau ragenden Mauern sorgfältig abgetragen und die unter ihm liegenden Räumlichkeiten mit Erde und Schutt zugedeckt worden waren; so konnte man das trefflich erhaltene Warmbad, das Kaltbad, den Auskleide- und den Heizraum wieder aufdecken. In der Nähe dieses Gebäudes mögen auch, abgesehen von den schon oben erwähnten Baracken der Soldaten, die Offizierswohnungen und die Pferdeställe — jedes größere Kastell hatte eine Abteilung Kavallerie — gestanden haben.[2]) Neue Ausgrabungen auf diesem bisher nur oberflächlich untersuchten Teile werden hierüber Klarheit verschaffen. Jedenfalls weist die gerade hinter dem Prätorium gelegene Reitbahn, die man früher als Amphitheater ansah, und der Fund von vielen Hufeisen auf berittene Truppen hin. Es mag hierbei darauf hingewiesen werden, daß gerade die Funde auf der Saalburg — man entdeckte hier Hufeisen unter römischem Mauerwerk — die lange erörterte Hufeisenfrage zur Entscheidung gebracht haben; nun

1) Daß große Getreidevorräte angehäuft werden mußten, geht daraus hervor, daß der römische Soldat eine Weizenration erhielt, die etwa 2½ Pfund Brot für den Tag entsprach, während unsere Soldaten ½ bis 1 Pfund weniger bekommen. Für das Pferd erhielt der römische Reiter pro Tag 11,5 Liter Gerste, der der Bundesgenossen 8,2 Liter, während für unsere Kavallerie ein Quantum von 14,3 Liter bestimmt ist. Der Römer muß also reichlich Grünfutter verwendet haben.

2) Auch in Lambäsis in Afrika, wo gewaltige Baureste eines großen Garnisonlagers gefunden worden sind, fand sich von Baracken der Soldaten keine Spur; doch müssen hier noch genauere Nachforschungen angestellt werden. Später, seit Septimius Severus, brauchten die verheirateten Legionare überhaupt nicht mehr im Lager zu wohnen; das letztere wurde schließlich nur noch Uebungs- und Amtslokal.

Digitized by Google

besteht kein Zweifel mehr, daß bei den Römern neben den Pferdeschuhen, solea ferrea, die man mit Riemen oder Stricken am Hufe befestigte, auch die Hufeisen überall, vornehmlich aber in gebirgigen Gegenden, im Gebrauch waren.

Besonderer Beachtung wert sind auch die Brunnen, deren bis jetzt 50, teils mit Eichenbohlen verkleidet, teils ausgemauert, ausgegraben wurden. Gerade in ihnen wurde eine Reihe der wertvollsten Funde gemacht, vornehmlich solche aus Leder, Holz und Knochen, die sich in dem torfartigen Schlamm, von der Luft abgeschlossen, aufs beste konserviert haben. Dahin gehören u. a. mehrere Eimer, ein Fruchtmaß, Teile eines Wagenrades, Brunnenrollen, Hanfseile, ein Balkenkapitäl, sowie zahlreiches Leder- und Schuhwerk, wie es in gleich trefflicher Erhaltung nur noch in Mainz und Aegypten gefunden wurde. In einem zerschlissenen Lederwams hat man das wohlbekannte „verrißne Kamisol" erkannt. Außerdem kamen gegen 2000 Münzen, die von der Republik bis zu Claudius Gothicus (268—270 n. Chr.) reichen, auf der Saalburg zu Tage.

Aus diesem kurzen Ueberblick kann man ersehen, auf welch ergiebigem Boden hier der Spaten angesetzt worden ist; noch sind die Grabungen nicht zu Ende, und große Komplexe, vor allem im Osten des Kastells, harren noch der Erschließung. Jedenfalls empfängt der Gelehrte wie der Laie hier gründliche Belehrung und reiche Anregung, und auch in dem Gleichgiltigsten erwacht Interesse an der Stätte, die für die Kenntnis der römischen wie der germanischen Kultur und Geschichte schon so wertvolle Ergebnisse gezeitigt hat. Deshalb sind wir unserm Kaiser, der zu wiederholten Malen thatkräftig für die Erhaltung der römischen und deutschen Altertümer im Taunus eingetreten ist, doppelt dankbar, daß er jetzt einen Teil des alten Saalburgbollwerkes wieder aufbauen und in ihm ein Museum errichten lassen will, das die Funde aufnehmen und zugleich durch die Ausstattung der Räume, durch Modelle, Zeichnungen u. a. auch dem Laien ein klares Bild von dem Leben und Treiben geben soll, wie es sich vor vielen Jahrhunderten in jener Grenzfeste abgespielt hat. Schon grüßt den Besucher die neuaufgebaute Porta decumana, schon erhebt sich die südliche Außenmauer mit ihrem stolzen Zinnenkranz, und wenn erst der Bau des Prätoriums, der schon fast bis zum Dach gediehen ist, in neuem Glanze erstanden sein wird, dann wird sicherlich diese märchenhaft im Waldesdunkel liegende Saalburg ein gern erstrebtes Wanderziel auch für entfernter wohnende Besucher werden.

Homburg v. d. H. Karl Blümlein.

Zusatz.

Wie ungemein anregend und belehrend auch bisher schon ein Besuch der Saalburg und die Besichtigung der auf ihr gefundenen Altertümer für unsere Jugend war, dafür möchte der Unterzeichnete Zeugnis ablegen. Achtmal während der letzten beiden Jahrzehnte des verflossenen Jahrhunderts hat er mit den Oberprimanern des Heidelberger Gymnasiums jeweils im Lauf des Sommers einen Ausflug nach Homburg gemacht, um mit ihnen daselbst das Saalburgmuseum und danach das Kastell und seine Umgebung zu besuchen. Die Sache ließ sich bei früher Abfahrt sehr wohl innerhalb eines Tages ausführen.

Immer erwartete uns an dem Homburger Bahnhof der durch mich von unserer Absicht benachrichtigte Herr Baurat Jacobi, bei dem man nicht weiß, ob man mehr seine

Digitized by Google

tiefeindringende Sachkunde und sein Talent zu einleuchtender Belehrung bewundern soll oder die Liebenswürdigkeit, mit der er unermüdlich bereit ist, Jedermann von seinem Wissen mitzuteilen und auf jede Frage Bescheid zu geben. Unter seiner Leitung wurde zuerst dem Museum ein mehrstündiger Besuch abgestattet, und ich meine, alle meine Schüler werden sich mit Vergnügen insbesondere der Aufschlüsse erinnern, die ihnen dort durch Herrn Jacobi über die Entwicklung einzelner Erzeugnisse des Handwerks, z. B. über die allmähliche Vervollkommnung der Thürschlösser, zuteil wurden. Dann geleitete uns derselbe aber gewöhnlich auch auf die Burg. Bis zu einem gewissen Grade waren meine Zöglinge von mir am Tage vorher über Lage und Bestimmung der einzelnen Gebäude, von denen noch Reste vorhanden sind, unterrichtet worden; aber ganz klar wurde ihnen die Sache doch erst durch Jacobi's Periegese. Oefter schloß sich uns bei dieser Wanderung mein vortrefflicher Kollege, der Direktor des Homburger Gymnasiums Dr. Ernst Schulze, an, oder er trat mit seiner Sachkenntnis an Stelle Jacobi's. Einmal wurde zur großen Befriedigung der Gesellschaft von dem um die Ausgrabungen sehr verdienten Saalburg-Aufseher Burckhardt im Gräberfeld der Spaten angesetzt und eine Aschenurne ans Tageslicht befördert. — Für das gemeinsame Mahl in der offenen Halle des Saalburgwirtshauses hatte sich dann der Brauch herausgebildet, daß einzelne von den jungen Leuten sich durch Reden zu beweisen bemühten, daß die Heidelberger Primaner des Hospitiums bei den Römern und der empfangenen Belehrungen nicht unwert seien. An eine neudeutsche und eine mittelhochdeutsche Ansprache, in der den Manen unserer Vorfahren gehuldigt wurde, schlossen sich jeweils eine lateinische oratiuncula und solche in den anderen auf der Anstalt gelehrten Fremdsprachen. Ja, einmal erfreute uns ein Oberprimaner italienischer Nation mit einem Toast in seiner Muttersprache, der die strana combinazione del destino hervorhob, che i nepoti di coloro, che distrussero la potenza dell' antica Roma, sono quelli, che adesso si trovano alla testa del classicismo, und der mit einem Evviva l'alleanza dell' Italia e della Germania schloß. Am gleichen Tage erlaubten wir uns an Prof. Mommsen zu telegraphieren: Theodoro Mommseno antiquitatis Romanae scrutatori incomparabili nunquam senescenti salntem propinant pietatis ergo gymnasii Heidelbergensis discipuli primani prope castellum montis Taumi et limitem imperii Romani praesidibus Iacobio et Uhligio convivantes.

Es waren nicht bloß schöne, sondern ertragreiche Tage. Und wie viel mehr noch werden nun künftige Schülergeschlechter von dem Besuch der einzigartigen Stätte haben!

Uhlig.

Die 38. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.

Die sogenannte Osterdienstagsversammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, die durch ihre Beratungen weit über die Provinz hinaus Bedeutung erlangt hat, tagte in diesem Jahr wieder in der Aula des Marzellengymnasiums in Köln und war von 120 Mitgliedern besucht. Als Vertreter des Provinzialschulkollegiums war Geh. Rat Deiters anwesend. Der Vorsitzende, Direktor Milz, erinnerte in seiner Eröffnungsansprache an die Geschichte der Anstalt, in der die Versammelten sich befanden: hier hätten seit dem 16. Jahrhundert die humanistischen Studien stets die liebevollste Pflege gefunden. G.-R. Deiters überbrachte die Grüße des Oberpräsidenten der Rheinprovinz, Exc. Nasse. Dann erhielt Geh. Rat Jäger das Wort zu einem Bericht über die Ereignisse des letzten Jahres auf dem Gebiet des höheren Schulwesens, der etwa folgendermaßen lautete:[1])

1) Das Folgende ist Abdruck der vom Kollegen Jäger einige Wochen nach der Versammlung vorgenommenen Niederschrift seiner Rede. Alles Uebrige in dem obigen Referat ist der Kölnischen Zeitung vom 1. April Nr. 276 entlehnt. U.

Digitized by Google

Das letztverflossene Jahr, m. H., ist an bedeutungsvollen Ereignissen auf unserem Gebiet ganz ungewöhnlich reich gewesen. Mein Recht, über diese Ereignisse vor Ihnen zu sprechen, entnehme ich dem Umstand, daß ich bei den wichtigsten derselben als Augen- oder Ohrenzeuge und sogar in bescheidenem Maße als Mithandelnder zugegen gewesen bin; und daß ich mittlerweile aus dem aktiven Schuldienst ausgeschieden bin, wird mir bei Ihnen keinen Eintrag thun. Ein Schulmann des Gymnasiums, der Mittelschule, bin ich meiner Lebtage gewesen und werde es bleiben, wenn ich auch meinen Abschied in der für mich erfreulichen und ehrenvollen Weise erhalten habe, daß ich als eine Art pater conscriptus, genannt Honorarprofessor, den echten Patres, den Universitätssenatoren, angereiht worden bin. Es gehört — um dies gleich hier vorweg zu nehmen — zu den erfreulicheren Wirkungen unserer jüngsten Entwicklung in Preußen, daß wieder mehr Fühlung hergestellt oder gesucht wird zwischen Mittelschule und Universität: dahin rechnen wir, daß nach unserer neuen Prüfungsordnung ein Schulmann den Vorsitz in der wissenschaftlichen Prüfungskommission führen soll; dahin auch die so wichtigen und so viel versprechenden Ferienkurse. Als ein bescheidenes Symptom oder mindestens einen Fingerzeig für mich selbst darf ich auch meine Ernennung zum Honorarprofessor an der philosophischen Fakultät der Universität Bonn betrachten, und einer der Richtpunkte meiner Thätigkeit, wenn mir eine solche noch beschieden ist, würde der sein, Alles zu fördern, was irgend dieser näheren Fühlung der beiden gleich wichtigen Unterrichtssphären förderlich sein könnte.

Die wichtigen Ereignisse, von denen ich zu sprechen habe, sind die Berliner Versammlung vom 5. Mai, wo sich Realgymnasium, Oberrealschule und Reformschule zu gemeinsamem Fordern und Handeln verbündeten, die Versammlung des Gymnasialvereins zu Braunschweig am 5. Juli, die Verhandlungen der Konferenz zu Berlin über Fragen des höheren Unterrichts vom 6.—8. Juni und der Kaiserliche Erlaß vom 26. November.

Als wir im vorigen Jahr zusammenkamen, war die Luft von allerlei bedenklichen Gerüchten erfüllt von Beschränkung, wo nicht völliger Beseitigung des Griechischen als obligatorischen Lehrfachs, von seiner Ersetzung durch das Englische, weiterer Beschränkung des Lateinischen, allgemeiner Einführung des Frankfurter Reformsystems. Im Allgemeinen überwog bei unseren Freunden vom humanistischen Gymnasium die pessimistische Stimmung: die Wiederaufnahme der Schulreform schien, nach den Erfahrungen von 1890, dem Gymnasium nichts Gutes bringen zu können. Unter diesen Eindrücken trat die Versammlung des Gymnasialvereins in Braunschweig zusammen, eine Versammlung, wie sie der Verein noch nicht erlebt hatte, gegen 200 Männer aus allen Teilen Deutschlands. Auch Bayern und Württemberg waren zwar durch wenige, aber bedeutende Schulmänner vertreten. Den Erfolg kennen Sie: die Versammlung einigte sich nach eingehender Vorberatung und gründlicher Erörterung in der Hauptversammlung auf eine Resolution, die einesteils den gymnasialen Standpunkt namentlich hinsichtlich des am meisten bedroht erscheinenden Griechischen nachdrücklich wahrte, anderenteils sich dahin aussprach, daß, wenn den Realanstalten die

Digitized by Google

Aufgabe, für Fakultätsstudien vorzubereiten, gleichfalls zugestanden oder auferlegt werden sollte, vom Standpunkt des Gymnasialvereins, mithin vom Standpunkt des humanistischen Gymnasiums, kein Einspruch erfolge. Der letztere Teil der Resolution wurde nicht ohne Mühe — aus begreiflichen Gründen — durchgesetzt, schließlich aber doch auch fast einstimmig angenommen.

Daß dieser Beschluß eine nicht geringe Tragweite hat, brauche ich nicht zu sagen. Vor Allem aber muß ich hier hervorheben: die Resolution sagt, „das Gymnasium hat nicht das Recht, sondern die Pflicht, für Universitätsstudien vorzubereiten, und ist nach diesem Zielpunkt organisiert", — sie stellt so meiner Meinung nach die Frage der sogenannten Berechtigungen auf denjenigen Boden, von dem sie nie hätte entfernt werden sollen, und tritt einer heillosen Verwirrung, um nicht zu sagen Fälschung, der ganzen Angelegenheit entgegen.

Um Pflichten, nicht um Rechte, handelt es sich in erster, zweiter und dritter Linie, und unter diesem allein richtigen Gesichtspunkt erscheint auch das Gerede vom Monopol des Gymnasiums u. s. w. in seiner ganzen inneren Verkehrtheit. Es mußte aber, um dieser heillosen Irreführung den Boden zu entziehen, von uns ausdrücklich ausgesprochen werden, daß wir der Uebernahme solcher Pflichten vonseiten der Realanstalten nicht entgegentreten wollten, und man hätte, wenn es auf mich angekommen wäre, diesen Schritt schon vor 30 Jahren thun können oder sollen: der Versuch wäre gemacht, und wir wären heute schon im Klaren. Ich betrachte es als einen großen Gewinn, daß mit den Gleichberechtigungen der ärgerliche Hader in der Mittelschulwelt wenigstens einen großen Teil seines Bodens verloren hat: die Universitäten und eine längere Erfahrung und schließlich das beteiligte Publikum mögen entscheiden, welche Schulorganisation am besten für die Universität vorbereitet.

Mit dieser Resolution und unter dem ermutigenden Eindruck, den der in der That sehr schöne Verlauf der Braunschweiger Versammlung hinterließ, begaben sich die zwei Mitglieder, die zu der am folgenden Tage beginnenden Konferenz miteinberufen waren, nach Berlin. Die Verhandlungen der drei Tage sind soeben im Druck erschienen, und ich kann das Studium dieser Protokolle nur aufs Angelegentlichste empfehlen. Sie werden sich daraus über alle Strömungen auf dem mittleren Schulgebiet und den angrenzenden Gebieten aufs Beste orientieren. Diese Konferenz war viel besser vorbereitet, als die von 1890. Die verschiedenen Anschauungen wurden von eminent sachkundigen Männern vertreten, und für den Dilettantismus war hier kein Raum. Besonders bemerkenswert war, daß ganz besonders das Interesse der Universitätswelt für die einschlägigen Probleme, das wir früher manchmal vermißt haben, mit Nachdruck sich geltend machte und Gelehrte allerersten Ranges, wie Mommsen, Harnack, Diels, Wilamowitz, mit Reden eingriffen, die nicht bloß für den Tag und seine Tagesordnung Bedeutung hatten. Den Reichtum dieser drei Tage kann ich nicht vor Ihnen in kurzer Stunde ausbreiten wollen; ich will nur das hervorheben, was mir als das Wesentlichste und für unsere nächste Zukunft Bedeutungsvollste erschienen ist.

Digitized by Google

Das Eine und recht Erfreuliche war, daß das Prinzip des humanistischen Gymnasiums überall mit Sympathie und Verständnis anerkannt wurde und auch nicht, wie 1890, von einem ebenso unklaren wie wortreichen Reformdrang angefochten wurde. Besonders machte die maßvolle und besonnene sachliche Art, wie Reinhardt seine Frankfurter Organisation darlegte, ohne nach der Weise sonstiger Reformeiferer für diesen Versuch Propaganda machen zu wollen, mir einen überaus günstigen Eindruck. Ich hatte die Empfindung, daß hier seit 1890 ein entschiedener Fortschritt gemacht sei, und daß, wofern nur wir selbst den Beweis des Geistes und der Kraft für unser humanistisches Gymnasium liefern und — es soll nicht ungesagt bleiben — über dem ganz berechtigten Streben nach materieller Verbesserung oder Hebung unseres Standes die hohen sittlichen und idealen Güter, die uns anvertraut sind, nicht, auch nicht einen Augenblick, in den Hintergrund treten lassen, wir die klassische Bildung im Wesentlichen unversehrt erhalten können.

Das Wichtigste, wie natürlich, war die berühmte Berechtigungsfrage. Sie wurde übereinstimmend mit der Braunschweiger Resolution, welche die Konferenz sehr beifällig aufnahm, im Prinzip leicht und mühelos in der ersten Sitzung gelöst. Allein es zeigte sich freilich sofort, daß die Schwierigkeiten alsbald bei der Ausführung beginnen. Daß in irgend welcher Form die Realabiturienten für gewisse Berufe, die Latein, mehr Latein und eventuell Griechisch erfordern, ihr Studium mit dem Besuch von Vorkursen beginnen sollten und müßten, ließ die Einräumung der Rechte sofort in einem sehr fragwürdigen Licht erscheinen.

Eine recht deutliche Sprache redete in dieser Beziehung der zweite Tag. Für die Oberrealschule scheint mir, wie ich bekennen muß, die ganze Sache mehr einen dekorativen Charakter zu haben, ich möchte sagen, eine Etikettenfrage zu sein. Ohne alle Kenntnis des Lateinischen ein Universitätsstudium irgend welcher Art zu beginnen, ist für meinen Kopf wie für viele andere Köpfe undenkbar, und für Ausnahmefälle, für etwaige geniale Menschen, die das dennoch versuchen und kraft ihrer Hochbegabung sich rasch das Erforderliche schaffen und ihren Plan durchführen, macht man keine Gesetze: αὐτοὶ γάρ εἰσι νόμος, wie Aristoteles sagt.

Von größter Bedeutung aber, das leuchtet von selbst ein, ist die Frage für das Realgymnasium, und sie wird meiner Ansicht nach für diese Anstalten eine sehr kritische Zeit heraufführen. Am zweiten Tage lag der Konferenz die Frage vor, ob der Lateinunterricht am Realgymnasium zu verstärken sei. Bei der Diskussion, der ich, so interessant sie war, hier in ihren Einzelheiten nicht folgen darf, zeigte sich sofort, wie auch nicht anders zu erwarten war, daß in diesem Organismus, wie schon sein Name sagt, eine Realseele und eine Gymnasialseele, wenn Sie den Ausdruck gestatten wollen, nebeneinander wohnen: „Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust, die eine will sich von der andern trennen; die eine hält in derber Liebeslust sich an die Welt mit klammernden Organen; die andre hebt gewaltsam sich vom Dust zu den Gefilden hoher Ahnen“ — so wäre man versucht mit Faust zu sagen —; und sie traten

Digitized by Google

sich, nicht zum ersten Male, auch hier gegenüber, und schließlich wurde mit „überwiegender Mehrheit" ein Antrag des Generalinspekteurs des Militärbildungswesens Exc. von Funck angenommen, der das Problem nicht löst, sondern eigentlich einer noch zu entdeckenden neuen Methode zuschiebt und bloß eine Negation ausspricht, mit der, fürchte ich, in der Praxis garnichts anzufangen sein wird: „Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium hat nicht durch Vermehrung der Stundenzahl zu erfolgen." Das Ob, das Wo und das Wie, drei wichtige Fragen sollte ich denken, sind hier gleichmäßig im Dunkeln gelassen.

Das dritte wichtige Ereignis des vergangenen Jahres ist der Kaiserliche Erlaß vom 25. November und die demnächst zu veröffentlichenden neuen Lehrpläne. Auch hier muß ich mir versagen in die Einzelheiten einzugehen. Englisch, Erdkunde, Turnen, verlängerte Pausen; die Abschlußprüfung abgeschafft: hier ist eine Fülle von Anregungen, die meist in der Richtung liegen, in der auch unsere Bestrebungen und nicht erst seit gestern sich bewegen. Sie werden auch unseren Versammlungen für längere Zeit ein reiches Material zuführen, und über eine derselben haben wir ja schon heute einen Vortrag zu erwarten. Bei weitem das Wichtigste für uns und von großer prinzipieller Bedeutung aber ist, daß dem Gymnasium für die drei Klassen Quarta, Unter- und Obertertia wieder 8 statt 7 Stunden Latein eingeräumt, für die oberen wenigstens die sieben als das Normale eingesetzt sind. Man mag beklagen, daß die achte Stunde nicht auch gleich auf die Untersekunda sich erstreckt hat, aber darauf kommt es zunächst wenigstens nicht an. Die Hauptverkehrtheit des Lehrplans von 1892, die sinnlose Reduktion des Lateinunterrichts gerade in den mittleren Klassen, ist beseitigt. Ich darf Sie an unsere Versammlung vom 9. April 1892 erinnern, wo sich die allgemeine Empfindung der erlittenen schweren Niederlage in einer historischen Reminiscenz aus Livius Erzählung des zweiten punischen Krieges, dem pugna magna victi sumus des römischen Prätors nach der Schlacht am trasimenischen See, aussprach. Wohl, meine Herren, in dem großen Kampf haben wir zum ersten Mal wieder einen kleinen, aber wirklichen Erfolg zu verzeichnen, und der seither siegreich andringenden feindlichen Macht ist ein erster Stillstand geboten.

Offenbar hat sich die Lage des Gymnasiums durch die Entwicklungen des letzten Jahres erheblich gebessert. Die unglückliche Berechtigungsagitation mit ihrer Gefolgschaft schadet uns nicht mehr. Die Hauptmacht der Gegner muß sich nach einer anderen Seite wenden, gegen die Universitäten und die verschiedenen Berufsklassen, für welche akademische Bildung nötig ist, und sich mit ihnen auseinandersetzen, während ihr zugleich durch den Beschluß, der ihr die Verpflichtung für Universitätsstudien vorzubereiten auferlegt, innere Schwierigkeiten erwachsen, mit denen man auf die Dauer nicht mit Worten fertig wird. Noch könnte uns eine neue Gefahr erwachsen durch das sogenannte Reformgymnasium; aber in ihm ist doch das humanistische Prinzip anerkannt, und Männer, wie Reinhardt und Ziehen, können wir nicht als Gegner betrachten, wenn uns auch eine sehr tiefe Meinungsverschiedenheit über die Mittel zum anerkannten Ziele trennt.

Digitized by Google

Das und so vieles Andere, m. H., erinnert uns allerdings und zwar nachdrücklich, daß unsere Aufgabe noch immer schwer ist und von jedem von uns höchste Tapferkeit und Ausdauer im Kampf wie in der häuslichen Arbeit von Tag zu Tage verlangt. Aber diese Aufgabe ist wieder lösbar geworden, was sie nach dem preußischen Lehrplan von 1892 nicht war, und indem wir wieder auf einige Jahre ruhiger Entwicklung mit einiger Sicherheit werden zählen können, dürfen und werden wir uns im Dienst der vaterländischen Sache jener allein wahren und wirksamen Reform widmen, die jeder treue Diener unserer Sache von Tag zu Tage an sich selber vornimmt, jener Reform aller Reformen, welche die eigene Arbeit und Persönlichkeit immer mehr zu vervollkommnen sucht und der auch unsere Versammlungen seit vier Jahrzehnten zu dienen beflissen waren.

Nach dieser mit allgemeinem Beifall aufgenommenen Rede widmete Direktor Schweikert-M.-Gladbach den Abschiedsgruß der Versammlung den leider nun ihre Aemter niederlegenden Direktoren Geheimrat Jäger und Prof. Dr. Milz, er sprach ihnen in deren Namen den herzlichsten Dank aus für alles das, was sie seit einer Reihe von Jahren der Versammlung gewesen seien: die Osterdienstagversammlung sei ohne Oskar Jäger eigentlich gar nicht zu denken, er sei gewissermaßen deren verkörperte Geschichte. Der von Direktor Evers-Barmen unterstützte Antrag des Direktors Thomé-Köln, Geheimrat Jäger und Direktor Milz zu Ehrenmitgliedern des Ausschusses zu ernennen, fand lebhafte Zustimmung und einstimmige Annahme.

Nach der Pause nahm Dr. Marcks (Köln, Fr. W. G.) das Wort zu einem Vortrage: Ueber die römische Kaiserzeit im Unterrichte unserer höheren Schulen. Die römische Kaiserzeit, so führte er aus, erfreue sich in der Gegenwart einer gewissen Vorliebe bei den Gelehrten, wie die wissenschaftlichen Arbeiten der letzten Zeit bewiesen; sie genieße aber auch eine Art von Popularität infolge der Ausgrabungen. In Deutschland hätten besonders die Ausgrabungen des Limes und der Entschluß unseres Kaisers, die Saalburg wieder herstellen zu lassen, Aufmerksamkeit erregt. So habe man sich denn auch in weiten Kreisen die Frage vorgelegt, was man eigentlich von der Kaisergeschichte wisse, und gefunden, daß es sehr wenig sei. Auch von Fachgenossen sei über geringe Kenntnisse der Abiturienten auf diesem Gebiete geklagt worden, und Prof. Harnack, der bekannte Kirchenhistoriker, habe daher auf der Berliner Junikonferenz 1900 den Vorschlag gemacht, beim Unterricht in der alten Geschichte auf der Oberstufe die der vorchristlichen Zeit gewidmete Stundenzahl thunlichst zu verkürzen, dafür aber die Kaiserzeit eingehender zu behandeln, insbesondere den Eintritt des Christentums in die Weltgeschichte, die Spannung zwischen Staat und Kirche und die allmähliche Verbindung des Christentums mit der geistigen Kultur der Antike unter Hinweis auf die wichtigsten Stücke der Litteratur zu schildern. Ueber die große Bedeutung der Kaiserzeit, so fuhr Redner fort, könne kein Zweifel sein. Als Weltreich könnten sich dem römischen Kaiserreiche nur wenige zur Seite stellen, kaum eines habe eine gleich große Kulturaufgabe gelöst. In der Verfassung, der Einrichtung des Hofes und der Verwaltung zeigten sich überall Züge, die in spätern Epochen wiederkehrten; in langer Friedenszeit seien durch einen großen Verkehr und hochentwickelte Verkehrsanstalten die materielle und geistige Kultur ausgebreitet, verschiedenartige Nationalitäten zu einer gleichartigen Bevölkerung verschmolzen worden. Der gewaltigste und folgenschwerste Geisteskampf der Weltgeschichte falle in diese Zeit: der Kampf zwischen dem Christentum und der antiken Welt. Sollte man nun deshalb, statt wie bisher die Zeit der Republik, vielmehr die Kaiserzeit in den Mittelpunkt des Unterrichts in römischer Geschichte stellen? Das römische Kaiserreich stehe auf den Schultern der Republik: sie habe auf dem Grunde der allgemeinen Wehrpflicht die Weltmacht geschaffen, zuerst die Verwaltung der Provinzen organisiert, die Klarheit des Rechts und der Sprache gebracht. Was uns am Römertum als charakteristisch erscheine, stamme aus jener Zeit, sei aber in der Kaiserzeit zum großen Teile verloren gegangen.

Digitized by Google

Jener Teil habe auch stärkere Stützen im lateinischen Unterricht und sei daher fruchtbarer. Die römische Kaisergeschichte verlange eine andere Behandlung, als die republikanische Zeit oder das Mittelalter: sie sei im wesentlichen Kulturgeschichte. An die Chronologie der Herrscher, die nur formell im Mittelpunkte der Geschichte stünden, könne man sich nicht durchgehends anlehnen, solle sie aber auch nicht ganz aufgeben. Bis Nero solle man ihr folgen, dann bis Nerva nur die Hauptereignisse erwähnen, von Trajan bis Marc Aurel ausführlicher werden. Hier sei die Stelle, wo man die Zustände der Kaiserzeit beleuchten solle. Die Schilderung der Kultur geschehe in den rheinischen Schulen am wirkungsvollsten, wenn man ein Kulturbild der Rheinlande in römischer Zeit gebe. Unter Diocletian trete die Vollendung des Despotismus und der Versuch, das Christentum niederzuwerfen, in den Vordergrund, unter Constantin die Anerkennung des neuen Glaubens. An den Restaurationsversuch Julians schließe sich die Erörterung über das Verhältnis von Kirche und Staat seit dieser Zeit und über den weiteren Zerfall des Reiches. Bei der Völkerwanderung münde dann die römische Geschichte in die germanische ein. Wolle man nun bei der Darstellung des Verhältnisses von Christentum und Kaiserreich mit der Darstellung des äußeren Kampfes sich nicht begnügen, sondern auf den innern Ausgleich zwischen Christentum und alter Kultur eingehen, so bedürfe es auch einer sehr tiefen Behandlung der ganzen geistigen Kultur des Altertums. Es sei nachzuweisen, wie Männer nach Art des Clemens von Alexandria die Gedanken der griechischen Philosophie in den geistigen Besitz der Christen übergeführt und den Gebildeten den Weg in die Hallen der Kirche eröffnet hätten. Dies gehe aber über den Horizont der Gymnasiasten hinaus. Die Berücksichtigung der christlichen Litteraturgeschichte jener Zeit sei unfruchtbar ohne Lektüre der Werke selbst, und diese sei unmöglich. Das Verständnis für die weitere Verbindung zwischen Christentum und Antike erschließe sich für den Schüler aus der Thatsache der lateinischen Kirchensprache. Die Renaissance im 15ten Jahrhundert habe für die Schüler nichts Befremdendes, auch wenn ihnen eine eingehende Kenntnis der ersten vier christlichen Jahrhunderte fehle. Daß ohne diese die Weltgeschichte in ihren wichtigsten Teilen ein verschlossenes Buch bleibe, sei doch eine Uebertreibung. Ein so tiefes Eingehen auf die Kaiserzeit, wie Harnack verlange, würde auch eine genaue Darlegung des Verfalls der alten Kultur notwendig machen. Dies Problem sei selbst wissenschaftlich noch nicht gelöst. Fragen z. B. in Bezug auf Natural- und Geldwirtschaft, die Agrarpolitik der Kaiser, die Bedeutung der Sklaverei für den Verfall des Reiches seien noch streitig. Auch fehle in der Unterprima bei der großen Lehraufgabe dieser Klasse durchaus die Möglichkeit, die notwendigen Stunden zu einem so eingehenden Unterrichte in der römischen Kaiserzeit freizumachen. Eine Veränderung der Klassenpensen sei aus guten Gründen ausgeschlossen. Wenn Harnack die Kenntnisse in der Kaisergeschichte, welche die Studierenden vom Gymnasium mitbrächten, bemängele, sei das gegenüber so schwierigen Zeiten und Problemen wohl erklärlich, es fehle aber auch manchmal so großen Gelehrten, denen ihre Studien die Welt seien, der richtige Maßstab für das, was ein Abiturient zu leisten imstande sei.

In der an diesen mit lautem Beifall aufgenommenen Vortrag sich anschließenden Besprechung zeigte sich im wesentlichen volle Zustimmung, die auch am Schlusse in der einstimmigen Erklärung ihren Ausdruck fand, daß man mit der Tendenz der Ausführungen des Dr. Marcks durchaus einverstanden sei. Es äußerten sich zum Vortrag zunächst Dr. Wolf (Düsseldorf), der hier den Religions- und Geschichtsunterricht geschieden wissen wollte, und Direktor Evers (Barmen), der ebenfalls dem Religionsunterricht den Hauptanteil in der Belehrung über die kirchengeschichtlichen Vorgänge zuwies und bei der Forderung Harnacks, Proben aus der Litteratur zu geben, den hochbedeutenden Tertullian vermißte. Dr. Cauer (Elberfeld) erinnerte an die Bedeutung des Horaz und Tacitus für das Verständnis der Kaiserzeit und wünschte womöglich Stücke aus Seneca und der juristischen Litteratur zum Lesen herangezogen zu sehen, während Dr. Meiners (Elberfeld) mehr auf die großen Schwierigkeiten der Behandlung der Kaisergeschichte einging. Auch Geheimrat Jäger stimmte im wesentlichen dem Vortrage des Referenten zu, und ging dann näher auf Harnacks Vorschlag ein, den Unterricht in der alten Geschichte thunlichst zu verkürzen, um

Digitized by Google

Zeit für die Kaisergeschichte zu lassen. Der Unterricht sei schon mehr als angängig verkürzt worden, noch mehr davon in dem einen Jahre zu gunsten der Kaisergeschichte abzuschneiden, sei ganz unmöglich.

An Stelle der satzungsgemäß ausscheidenden, für ein Jahr nicht wieder wählbaren Mitglieder des geschäftsführenden Ausschusses, Direktor Milz und Oberlehrer Dr. Meyer (Köln Gymn. und Realgymn. an der Kreuzgasse), wurden gewählt Direktor Cauer (Düsseldorf) und Oberlehrer Dr. Stephan (Köln Apostelgymn.). An dem Mittagessen nahm diesmal eine weit größere Anzahl teil, als sonst. Geh. Rat Deiters brachte das Hoch auf den Kaiser aus, Jäger das auf die Mitglieder des Provinzialschulkollegiums, und Direktor Evers feierte in formvollendeter gebundener Rede voll Geist und Witz die beiden vom Schulamt Geschiedenen; auch hatte er einige vortreffliche Abschiedslieder in lateinischer und deutscher Sprache gedichtet, die mit Begeisterung von der Versammlung gesungen wurden. Dem für die Lehrerwelt und die Schule so hochbedeutsamen Vereine rheinischer Schulmänner brachte dann noch zum Schluß Direktor Zahn (Mörs) ein jubelnd aufgenommenes Hoch.

Die XXI. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins

fand am 12. und 13. April in Regensburg statt. Es hatten sich 101 Teilnehmer eingefunden. Auch der Personalreferent im Kultusministerium, Oberregierungsrat Schätz, beehrte die Versammlung mit seiner Anwesenheit.

Die erste Sitzung brachte zunächst den Bericht des Vereinsvorstandes, Prof. Dr. Gebhard-München, über die Thätigkeit des Vereinsausschusses in den letzten zwei Jahren. Dieses Referat gab von der rührigen und umsichtigen, wenn auch nicht in jeder Hinsicht vom gewünschten Erfolg begleiteten Thätigkeit des Ausschusses für die Förderung der Interessen des Standes ein deutliches Bild. Erfreulich ist es, daß die angestrebte Eröffnung einer Anzahl von Professorenstellen für verdiente Gymnasiallehrer ohne Spezialexamen durch das Entgegenkommen des Kultusministeriums und des Landtags erreicht worden ist. Dagegen ist es nicht gelungen die ebenso energisch angestrebte Rang- und Gehaltserhöhung für die gegenüber anderen Beamtenkategorien außerordentlich benachteiligten älteren Professoren beim Landtag zu erreichen. Nicht einmal das gegenüber den Anträgen des Vereinsausschusses fühlbar reduzierte Regierungspostulat (10000 Mk. für Beförderung einer Anzahl von Gymnasialprofessoren in Gehaltsklasse Vc) fand Bewilligung im Landtag. Der Ausschuß wird weiter an der Forderung von Kl. Vb (Klasse der Oberlandesgerichtsräte und Regierungsräte) festhalten. — Die Avancementsaussichten für die Beförderung zum Gymnasialprofessor beginnen sich bereits wieder zu verschlechtern. Die durchschnittliche, auch vom Ministerium als aufrechtzuerhaltendes Maximum bezeichnete Wartezeit von 15—16 Jahren (vom 1. Examen an gerechnet) wird zur Zeit nicht festgehalten. Auch die Beförderungsaussichten der Assistenten zu Gymnasiallehrern, die in den letzten Jahren günstige gewesen waren, verschlechtern sich wieder. Der Zugang zum Lehrberuf an den humanistischen Gymnasien ist in den letzten Jahren ein viel zu starker gewesen, erst ganz neuerdings läßt er anscheinend wieder etwas nach. Von Bedeutung ist es unter diesen Umständen, daß in verschiedenen außerbayrischen Bundesstaaten und besonders im Reichsland Mangel an Lehrkräften sich geltend zu machen beginnt: die Schulverwaltung in Straßburg sucht bayrische Kandidaten zu gewinnen.

Die Versammlung erwiderte die Darlegungen des Vorstands durch eine einmütige Kundgebung des Dankes für denselben und den Ausschuß und gab

Digitized by Google

dieser Gesinnung durch einstimmige Wiederwahl der betr Herren unzweideutigen Ausdruck.

Es wurde dann über einige auf Schulfragen bezügliche Thesen verhandelt und abgestimmt. Wir heben von denselben nur zwei hervor: die eine, von Dr. Schwab-München aufgestellte, verlangte einen gewissen turnusmäßigen Wechsel in der Besetzung der Ordinariate. Diese Forderung, welche auf einen wunden Punkt in unsrem Schulorganismus hinwies, fand, von Rektor Dr. von Orterer warm befürwortet, einstimmige Billigung. Auch die andere, von Dr. Rück-München aufgestellte These, wonach künftig nur in außergewöhnlichen Fällen die unvermittelte Zulassung zum Absolutorium aus dem Privatunterricht gestattet, gewöhnlich aber der Besuch der Oberklasse zur Vorbedingung gemacht werden solle, wurde durch eine starke Majorität angenommen.

Vor der zweiten, der öffentlichen Sitzung am Vormittag des zweiten Versammlungstags wurde zunächst ein lehrreicher Vortrag von Prof. Dr. Ducrue-München über eine neue Methode der Anleitung der Schüler zu stereometrischem Zeichnen (Verwendung eines Modells zwischen parallelen Drahtgittern) entgegengenommen, sowie ein Referat Prof. Dr. Stapfers-Freising über einige Thesen, welche auf eine Einschränkung bezw. praktischere Verteilung des mathematischen Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen abzielten und den Beifall der Versammlung fanden.

In der nun folgenden öffentlichen Sitzung, welche durch Begrüßungsansprachen von Rektor Gerstenecker, der die Aula der von ihm geleiteten Anstalt (des Alten Gymnasiums) der Versammlung zur Verfügung gestellt hatte, von Oberregierungsrat Schätz, Regierungsrat Frhr. von Andrian-Werburg (dem Vertreter der Kreisregierung) und Bürgermeister Geh. Hofrat von Stobäus eingeleitet wurde, nahm das Hauptinteresse der Vortrag von Prof. Hornemann-Hannover über „die neueste Wendung in der preußischen Schulreform" in Anspruch.

Der Redner behandelte zunächst die Vorgeschichte der Berliner Unikonferenz des verflossenen Jahres, welche die Unterlage zu dem Kaiserl. Erlaß vom 26. November v. J. bildet, und ging dann auf den Inhalt der Kaiserl. Ordre selbst ein[1]).

In dem Erlaß ist grundsätzlich anerkannt, daß die allgemeine Bildung, welche die Oberrealschule und das Realgymnasium gewähren, als Vorbildung für Universitätsstudien mit der des humanistischen Gymnasiums gleichwertig sei. Demnach war zu erwarten, daß die realistischen Anstalten mit den Gymnasien in der Berechtigung, zu allen Fakultäten der Universität zu entlassen, gleichgestellt werden würden. Aber dagegen erhebt sich von verschiedenen Seiten ein schwer zu überwindender Widerstand. Zunächst hindert das soziale Interesse der Juristen und Mediziner, da ihre Geltung in der Gesellschaft zum Teil auf der allgemeinen Bildung beruht, die als Vorbereitung für ihren Beruf gefordert wird. Natürlich halten auch die Theologen an der humanistischen Vorbildung fest. Es ist also vorerst nur die philosophische Fakultät, welche der Minister den Realanstalten in ihrem ganzen Umfange hat eröffnen können. Dies war möglich, weil dieser Fakultät kein mächtiger und geschlossener Berufsstand entspricht, von dem ein ähnlicher Widerstand geleistet werden könnte, wie von den Juristen und Medizinern. — Eine weitere Schwierigkeit der Ausführung des Erlasses liegt in der Einrichtung der Vorkurse an der Universität, durch welche nach der Ansicht der Unikonferenz die für jeden Beruf nötigen Vorkenntnisse erworben werden sollen, soweit die Schule sie nicht gewährt. Der Minister hat im wesentlichen auf deren Einführung verzichten müssen. Künftig werden also die Studierenden sehr verschieden und zum

1) Es folgt eine von dem Herrn Vortragenden selbst niedergeschriebene Inhaltsangabe.

Digitized by Google

Teil minderwertig vorgebildet zur Universität kommen, und da die Schulen auch verschiedene Volksklassen repräsentieren und die Begabung nicht rein individuell ist, sondern zum guten Teile auf Vererbung beruht, muß auch der Begabungsdurchschnitt der Studierenden sinken. So werden also die Erfolge des Universitätsunterrichts herabgehen. Je stärker ferner die drei neunklassigen höheren Schularten der Erlaubnis des Kaiserl. Erlasses folgend ihre Eigenart betonen, desto näher rückt die Gefahr, daß sich ihre Schüler thatsächlich auf die verschiedenen Fächer der Universität verteilen und die Universität sich auflöst in eine Reihe von Fachschulen, deren Zusammenfassung zu einer Verwaltungseinheit lediglich eine Frage der Oekonomie ist. — Wie die Universität, so muß aber auch die Bildung als solche unter der Gleichberechtigung der Realanstalten mit dem Gymnasium leiden. Denn in der Motivierung dieser Gleichstellung ist von allgemeiner Menschenbildung nicht die Rede; nur danach wird gefragt, welche Kenntnisse jeder für seinen künftigen Beruf brauchen kann. Ueber die praktische Verwertung des Wissens wird die Pflege und Bereicherung des Innenlebens, die Einwirkung auf die Seele vergessen; die Bildung wird in Lebensroutine verflacht. — Und in tieferem Sinne praktisch ist die Reform trotzdem nicht; denn sie vernachlässigt die wichtigsten Bildungsbedürfnisse der Nation in der gegenwärtigen Zeit. Wir müssen neben der Volksschule noch zwei höhere Bildungstypen haben: den wesentlich wirtschaftlich-technischen der Realschule, der unserm Volke zu dem Wettkampf mit den Nationen um die wirtschaftliche Beherrschung des Erdballs die rechten Männer liefert, und den wesentlich wissenschaftlichen des humanistischen Gymnasiums, der uns davor zu sichern hat, daß wir die wissenschaftliche Vertiefung unserer nationalen Bildung im Getriebe der praktischen Interessen nicht verlieren. Es ist deshalb im höchsten Grade gefährlich, das Ansehn der Realschule dadurch zu heben, daß man sie in die Bahn der wissenschaftlichen Vorbildung ablenkt.

So erscheint also die neueste Schulreform in Preußen in jeder Beziehung als ein Mißgriff; trotzdem ist anzunehmen, daß sie, wenn nicht jetzt, so doch in absehbarer Zeit durchgeführt wird. Denn die realistischen Reformer werden nun erst recht eifrig agitieren, und die augenblickliche Zeitströmung ist ihnen günstig. Demgegenüber ist das Wichtigste, daß sich das Gymnasium seines Wesens als allgemein bildender Vorbereitungsanstalt für alle akademischen Studien klar bewußt bleibe und sein Streben darauf richte, sich noch besser als bisher dieser Idee gemäß zu organisieren. Der Irrtum muß abgestreift werden, als ob die alten Sprachen als solche das Wesen des humanistischen Gymnasiums ausmachten; sie bleiben einer der Hauptgegenstände, ja der Hauptgegenstand des Gymnasialunterrichts, aber sie haben diese Bedeutung nur um der Idee willen, der das Gymnasium dient. Denn die moderne Wissenschaft ist ihrem Gesamtcharakter nach historisch, und um das Werden der deutschen Nationalbildung darzustellen, ist die Antike, vor allem das Griechentum, unentbehrlich. Eine Vorbildung zu wissenschaftlichen Studien ohne die klassischen Sprachen und Litteraturen ist also für unsere Zeit unmöglich. Aber auch die übrigen Hauptzweige der deutschen Nationalbildung, die Mathematik mit den Naturwissenschaften, die neueren Sprachen und — last not least — das Deutsche selbst dürfen ebenso wenig im Gymnasium fehlen. Kurz: das klassisch-humanistische Gymnasium muß sich in ein deutschhumanistisches verwandeln. Ein Muster ist das einst von Ahrens in Hannover organisierte und geleitete Lyceum I, und da dieses und die anderen Gymnasien der Provinz Hannover nun seit einem halben Jahrhundert in einer Wirksamkeit stehen, die keiner anderen Provinz und keinem andern deutschen Staate etwas nachgiebt, so kann mit voller Zuversicht behauptet werden, daß die Einrichtung deutschhumanistischer Gymnasien durchaus möglich ist. Werden sie richtig organisiert, so wirkt die Fülle des Bildungsstoffes nicht erdrückend auf den Geist der Schüler, sondern vielseitig anregend und kann ihr Fühlen und Denken so entwickeln, daß ihnen auch die später notwendige Konzentration auf ein Spezialstudium jene Weite des Gesichtskreises nicht zu rauben vermag, der „nichts Menschliches fremd ist".

Digitized by Google

Die Versammlung nahm diese in formvollendeter Ausführung gebotenen Darlegungen mit lebhaftem Beifall auf. Eine längere Diskussion schloß sich aber, eben weil man in allen wesentlichen Punkten mit dem Redner völlig einverstanden war, nicht an. Nur Rektor Dr. von Orterer ergriff das Wort, um energisch für die Annahme einer von Hornemann aufgestellten These, betr. ungeschmälerte Aufrechterhaltung des Griechischen an den Gymnasien, einzutreten. Zwar bestünden in Bayern wie auch in Württemberg und Sachsen die Gefahren nicht, mit denen die preußische Reformbewegung das Gymnasium bedrohe, aber es sei nötig, bei Zeiten auch vom bayrischen Standpunkt aus die Stimme zu erheben und einen Damm gegen das Herüberfluten der Reformströmung zu errichten. Es wurde denn auch (in der Nachmittagssitzung) folgende Resolution angenommen:

Der griechische Unterricht hat im Organismus des humanistischen Gymnasiums eine so große Bedeutung und stellt so hohe Anforderungen an die Schüler, daß es ausgeschlossen erscheint, die ihm gegenwärtig zugemessene Stundenzahl zu vermindern oder seinen Anfang über die 4. Klasse (Untertertia) hinaufzuschieben. Die Zulassung des wahlfreien englischen Unterrichts an Stelle des griechischen würde den Bestand des humanistischen Gymnasiums zerstören.

Von dem, was sonst noch in der Vormittagssitzung zur Besprechung kam, war wohl das Wichtigste die Frage, welche Stellungnahme sich gegenüber den zur Zeit in Norddeutschland weit verbreiteten und eifrig gepflegten Schülervereinen empfehle. Prof. Gebhard teilte der Versammlung in eingehendem Referat die Ergebnisse einer von ihm über diesen Gegenstand veranstalteten Umfrage mit, und die Versammlung erfuhr daraus, daß z. Zt. Turn-, Gesang-, Lese-, wissenschaftliche Vereine, sowie Primanervereine zur Pflege der Kameradschaft an außerbayrischen Anstalten bestehen, während die Flottenvereine wieder eingegangen sind und Debattierklubs, wie in England und Amerika, überhaupt nie und nirgends bestanden haben. An der Organisation ist das Wesentlichste, daß jeder Verein einen Protektor oder Tutor in der Person eines Lehrers der Anstalt haben muß, wodurch Kollisionen mit der Schuldisziplin verhindert werden sollen, und bisher auch fast ausnahmslos vermieden worden sind. Die Urteile der Direktoren und anderer kompetenter Persönlichkeiten über die Wirkungen dieses Vereinswesens lauten überwiegend günstig; nur einige Direktoren fanden Anlaß zur Klage, über nachteilige Wirkungen auf den Fleiß der Schüler; auch hat es nicht an der Wahrnehmung gefehlt, daß das Vereinswesen bei Manchen Wichtigthuerei und Eitelkeit erzeugte. — Dr. Gebhard glaubte nun auf Grund der überwiegend günstigen Urteile zu dem Schluß berechtigt zu sein, daß sich auch für Bayern die Zulassung solcher Vereine empfehle, wenigstens von litterarischen, musikalischen und Turnvereinen. Dieselben würden ein wirksames Ablenkungsmittel für den durch Strafen doch nie ganz zu unterdrückenden Hang der Schüler zu dem verbotenen, moral- und gesundheitsschädlichen Verbindungswesen bilden.

In der kurzen Besprechung, die sich an den beifälligst aufgenommenen Vortrag anschloß, wurde zunächst von einigen Kollegen konstatiert, daß ähnliche Schülervereine auch an einzelnen bayrischen Gymnasien früher bestanden hätten oder noch bestünden, aber in ganz lockerer Organisation und ohne irgend welche Beaufsichtigung oder Protektion seitens der Lehrer. Eine starke Strömung zu Gunsten der Anschauungen Dr. Gebhards war in der Versammlung vorhanden, und es war natürlich schwer, gegen das für die Zulassung der Schülervereine so günstige Erfahrungsmaterial, das der Vortragende ausgebreitet hatte, lediglich mit prinzipiellen Erwägungen anzukämpfen. Daß aber andrerseits von einem Teil der Versammlung schwere Bedenken gegen die Verpflanzung des Vereins-

Digitized by Google

wesens gehegt wurden, ist zweifellos. Indessen war ja auch Prof. Gebhard selbst nicht für eine uneingeschränkte Uebertragung der Sache eingetreten, sondern nur für Versuche nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse und unter allen Kautelen.

In der Schlußsitzung am Nachmittag des zweiten Versammlungstages wurde zunächst noch über einige den neusprachlichen Unterricht betreffende Thesen verhandelt und abgestimmt. Annahme fand nur eine derselben, die von Dr. Modlmayr-Würzburg aufgestellt war und sich für Vermehrung der französischen Lehrstunden in der Unter- und Oberprima um eine aussprach. Bezweckt sein soll mit dieser Stundenvermehrung aber nicht eine Erhöhung der Sprech- und Schreibfertigkeit der Schüler im Französischen — beides sei auf dem Gymnasium nun doch einmal nicht zu erreichen —, sondern eine Steigerung der Lesefähigkeit zur Lesefertigkeit.

Hiernach referierte Prof. Gebhard über nachstehende bezüglich unseres bayerischen Gymnasialwesens von ihm aufgestellte Thesen:

I. Das humanistische Gymnasium bietet seinem Zwecke und seiner Organisation nach für das Studium der Geisteswissenschaften die beste Vorbildung.

Durch vernünftige Anpassung an die Bedürfnisse der Zeit soll es sich auf der Höhe erhalten, damit es in der Lage sei, die Erteilung der Berechtigung zum Studium der Geisteswissenschaften auch in der Zukunft allein für sich zu behaupten.

II. 1. Sollte die Gleichberechtigung aller drei neunklassigen Bildungsanstalten zur Thatsache werden, so soll durch geeignete Mittel vermieden werden, daß durch zu große Anforderungen an den humanistischen Gymnasien die Schüler auf andere Anstalten hinübergedrängt werden.

2. Unbedingt notwendig erscheint hiebei:

a) strengste Vermeidung einer Ueberschreitung des bisherigen Gesamtstundenmaßes;

b) möglichste Beseitigung alles dessen, was dem humanistischen Bildungszweck ferner liegt, und Betonung dessen, was dem humanistischen Bildungszweck entspricht.

III. Zur Zeit sind wünschenswert:

1. für das Deutsche und für das Französische eine mäßige Vermehrung der Stundenzahl in einigen Klassen;

2. eine erhebliche Verminderung des rein mathematischen sowie des nur für technische Berufsarten notwendigen mathematischen Lehrstoffs.

(Für solche, welche sich einem Berufe widmen wollen, der ausgedehntere mathematische Kenntnisse erfordert, kann fakultativer Unterricht in der Mathematik in den beiden oberen Klassen eingerichtet werden.)

3. Abschaffung des deutsch-lateinischen Skriptums in der Absolutorialprüfung behufs stärkerer Betonung der lateinischen Lektüre;

4. viel eingehendere Pflege der gymnastischen Seite des Unterrichts und der Erziehung.

Da diese Thesen dem Ausschuß nicht mehr vor der Versammlung zur Beratung hatten vorgelegt werden können, war nach den Statuten eine Debatte und eine Beschlußfassung darüber nicht möglich. These III, 3 (Abschaffung des deutsch-lateinischen Skriptums im Absolutorium) würde wohl auf Widerspruch gestoßen sein. Jedenfalls aber können die Gebhard'schen Thesen als Beweis dafür dienen, daß auch in der bayrischen Gymnasiallehrerschaft, so energisch sie am humanistischen Bildungsprinzip festhält, eine auf zeitgemäße Reformen im einzelnen gerichtete Strömung vorhanden ist.

Von allgemeinerem Interesse dürfte noch ein von der Versammlung ohne Widerspruch gefaßter Beschluß sein, der nämlich, daß aus der Vereinskasse ein Beitrag von 500 Mk. zur Schröderspende geleistet werden solle.

Digitized by Google

Die geselligen Bedürfnisse der Teilnehmer an der Versammlung fanden in zwei abendlichen Vereinigungen ihre Befriedigung. Durch musikalische und humoristische Vorträge, sowie durch eine Fülle von Toasten gewürzt, nahmen diese Stunden einen äußerst anregenden Verlauf.

Am Sonntag Vormittag fand unter der sachkundigen Leitung von Prof. Steinmetz ein Gang durch das in der hiesigen ehemaligen Ulrichskirche befindliche Museum prähistorischer und römischer Altertümer statt, von der alle Teilnehmer manche neue Kenntnisse mitnahmen. Auch durch die Sammlungen des historischen Vereins konnte dank dem freundlichen Entgegenkommen des Vereinsvorstands, Archivrat Dr. Will, eine sehr belehrende Wanderung unternommen werden.

Die nächste Versammlung soll in zwei Jahren zu München stattfinden.

Regensburg, Mai 1901. Dr. H. Schott.

Nachschrift.

Durch die Güte des Herrn Prof. Gebhard sind mir die Druckbogen der Zeitschrift des bayrischen Gymnasiallehrervereins zugegangen, welche die Begründungen seiner oben mitgeteilten Thesen enthalten; auch hatte derselbe die Freundlichkeit, mich brieflich über dies und jenes in seinen Vorschlägen aufzuklären, worüber ich ihm Bedenken geäußert hatte. Indem ich mir vorbehalte, nach Publikation der Begründungen eventuell auf Einzelheiten näher einzugehen, möchte ich hier nur aus den mir gewordenen Mitteilungen Einiges ausheben und mit kurzen Bemerkungen begleiten.

Man könnte meinen, daß Herr G. mit These I die künftigen Mediziner aus der Reihe derer ausschlösse, für die das humanistische Gymnasium die beste Vorbildung bietet; er schreibt mir aber, daß er zu den Geisteswissenschaften auch die Wissenschaft der Medizin gerechnet habe.

Wenn auch für die bayrischen Gymnasien, die doch ihren Schülern weniger Stunden zumuten, als die aller anderen deutschen Staaten, eine Erhöhung des Gesamtstundenmaßes abgelehnt wird, so motiviert das Herr G. damit, daß man in Bayern auf die Beteiligung am fakultativen Unterricht großen Wert lege und zugleich dringend wünsche, eine Ueberbürdung der Schüler zu vermeiden. Auch schreibt er mir, daß in Bezug auf das Stundenmaximum in Bayern Regierung, Landtag und Lehrer einig seien. — Die preußische Regierung allerdings denkt anders: sie hat jüngst wieder den drei obersten Klassen je zwei Stunden, der IV eine Stunde zugelegt und ist bis zu 259 wöchentlichen wissenschaftlichen Pflichtstunden vorgeschritten, während die bayrischen Gymnasien nur 228 haben. Und gewichtige Stimmen in dem preußischen Landtag, Prof. Kropatscheck und der Mediziner Langerhans, haben sich mit Erhöhung der bisherigen Stundenzahlen einverstanden erklärt; ebenso ist in der Junikonferenz mit einer solchen gerechnet, und von gymnasialen Schulmännern ist sie vielfach bewillkommnet, von keinem, so viel wir wissen, beanstandet worden. Gehen doch auch die entsprechenden Zahlen an den sächsischen, württembergischen, badischen und hessischen Gymnasien noch über die preußischen Gesamtstundenzahlen hinaus, und zwar am weitesten an den Anstalten Hessens, wo den Forderungen der Schulhygiene seit einer größeren Reihe von Jahren sorgsamste Berücksichtigung zuteil geworden ist. Auch nach unseren Erfahrungen kann bei einer höheren Stundenmenge, als in Bayern zugelassen ist, Ueberbürdung sehr wohl vermieden werden, auch bei ausgedehnter Beteiligung am Englischen und an anderen fakultativen Unterrichtsfächern. Von hoher Wichtigkeit aber ist für das preußische Gymnasium das Durchschlagen der Ansicht, daß man in III, II, I bis zu 30 obligatorischen wissenschaftlichen Stunden wöchentlich gehen dürfe, deswegen, weil nur dadurch die Wieder-

Digitized by Google

vermehrung der Lateinstunden zu Stande kam. Auch in Bayern würde, wenn wir nicht irren, nur eine Erhöhung der Gesamtstundenzahlen mehrerer Klassen dazu führen können, die 7 Lateinstunden, die im Lehrplan des Jahres 1891 von den bis dahin reglementarischen 73 abgezogen sind, ganz oder teilweise wiederherzustellen und so von der niedrigsten Zahl lateinischer Lektionen, die gegenwärtig in Bayern zu finden ist, wenn auch nicht bis zur württembergischen, doch bis zur preußischen zu steigen.

Wenn von Prof. Gebhard an den bayrischen Gymnasien bei Festhaltung der Gesamtstundenzahlen doch eine mäßige Vermehrung der Lektionen nicht bloß für das Französische gewünscht wird, das dort über weniger Zeit gebietet, als irgendwo sonst in Deutschland, sondern auch für das Deutsche, das dort über etwas mehr Stunden verfügt als an den anderen deutschen Gymnasien, so wird dies von Hn. G. damit begründet, daß in der Obersekunda und Unterprima die deutsche Litteratur nicht zu ihrem Rechte komme. — Wir möchten in dieser Frage auf die Verhandlungen über den deutschen Unterricht auf der Kölner Jahresversammlung unseres Vereins (abgedruckt im VI. und VII. Jahrgang unserer Zeitschrift) verweisen, wo nicht bloß die beiden Referenten über das Thema, ein preußischer und ein bayerischer, sondern auch ein anerkannter Meister des deutschen Unterrichts, G. Wendt, und Andere sich gegen eine Vermehrung der deutschen Lehrstunden aussprachen.

Bei der „erheblichen Verminderung des rein mathematischen Lehrstoffs“ in These III. 2 ist auch an eine Verminderung der mathematischen Stunden gedacht, was auffallen kann, da jetzt schon die bayrischen Gymnasien für die Mathematik eine nicht unwesentlich geringere Stundenzahl verwenden, als die der übrigen deutschen Staaten. Hr. G. schreibt mir, daß die mathematische These natürlich anfangs von den Mathematikern beanstandet worden, aber bei näherer Besprechung Gnade gefunden habe. Er denke selbstverständlich nicht an Vertreibung der Mathematik, sondern nur an eine kleine Verkürzung zu dem Zweck, um etwa 2—4 Stunden zu gewinnen. Zu Gunsten des Vorschlags eines fakultativen mathematischen Kurses für Primaner wurde in der mündlichen Begründung der Thesen auch bemerkt, daß es dort die Lehrer mit Schülern zu thun haben würden, die Neigung und Fähigkeit zu dem Lehrfach in höherem Grade mitbrächten. — In der Befürwortung einer Verminderung der mathematischen Stunden trifft sich Prof. G. mit Prof. Kropatscheck, der im preußischen Abgeordnetenhaus am 7. März sein Einverständnis damit erklärte, wenn die Unterrichtsverwaltung etwas vom mathematischen Unterricht im Gymnasium fallen ließe, wobei allerdings zu bedenken, daß die Mathematik in den preußischen Gymnasien seit dem Normallehrplan vom Jahre 1837 von Unter-II an über je 4 Wochenstunden verfügt hat und daß dieselbe Zahl der jüngst den Abgeordneten vorgelegte (und seit Ostern auch bereits eingeführte) Plan enthält. Die Entscheidung darüber, ob von dieser Stundenzahl oder gar von der in Bayern geltenden etwas abgenommen werden kann, wird wesentlich davon abhängen, wie weit man in der Schätzung der Mathematik als eines Bildungsmittels geht, welches gewisse geistige Kräfte intensiver als irgend welche andere Unterrichtsgegenstände zu erziehen vermag. Entschiedenste Verfechter des humanistischen Prinzips, z. B. Fr. v. Thiersch und H. v. Treitschke, haben sich über die Bedeutung des mathematischen Unterrichts für die geistige Entwicklung der Schüler in einer Weise ausgesprochen, durch die eine erhebliche Verkürzung desselben widerraten wird. Auch diejenige gymnasialpädagogische Richtung, die in dem zu Hannover gegründeten Einheitsschulverein zum Ausdruck gelangte und deren Hauptvertreter Hornemann ist, betont die Mathematik in gleicher Weise.

Zu These III 3, Abschaffung des deutsch-lateinischen Skriptums in der Absolutorialprüfung, wird in der Begründung bemerkt, daß keineswegs damit die Abschaffung der Uebungen im Lateinschreiben gemeint sei, sondern daß diese in den Klassen im bisherigen Maße getrieben werden sollten; nur die Herrscherstellung, die sie infolge der Forderung im Abiturientenexamen hätten, solle ihnen genommen werden. Zu diesem Examen solle vielmehr eine schriftliche lateinisch-deutsche Uebersetzung gefordert werden, eine Leistung, die gegenwärtig an manchen Gymnasien auch auf den höchsten Stufen gar nicht gefordert werde, während doch damit kein geringerer Vorteil für die Geistesbildung erzielt werden könne, als durch die gegenwärtig an diesen Anstalten ausschließlich verlangten deutsch-latei-

Digitized by Google

nischen Uebungen. — Wir halten für die richtige Praxis die in Baden geltende, daß im lat. Abiturientenexamen sowohl eine schriftliche Herüber- als eine Hinübersetzung verlangt wird und daß beide Arten von Leistungen im Laufe des Schuljahres mit einander abwechseln. Davor aber, die deutsch-lateinische Version in der Reifeprüfung fallen zu lassen, muß unseres Erachtens dringend gewarnt werden, nicht bloß weil diese Leistungen etwas zeigen, was durch keine lateinisch-deutsche Uebersetzung bewiesen wird, sondern auch weil der Rückgang in der Qualität derselben, der mit dem Streichen aus der Reifeprüfung fragelos verbunden wäre, ebenso sicher einen Rückgang in Genauigkeit und Leichtigkeit des Verständnisses der Schriftsteller zur Folge haben würde.

Wie immer man aber zu den einzelnen Thesen des Prof. Gebhard stehen mag, sicher verdienen sie auch außerhalb Bayerns alle Beachtung, und wenn er uns schrieb, daß diese Ansichten sich zum Teil aus den eigenartigen bayrischen Verhältnissen erklären, so möchten wir sagen: Eigenart der verschiedenen deutschen Staaten in den Schulverhältnissen und in Organisation und Betrieb des Gymnasialunterrichts ist nicht zu beklagen, wenn nur als einigendes Band bestehen bleibt das unerschütterliche Festhalten an der vollen humanistischen, der griechisch-lateinischen Bildung. Im Kampf für diese aber stehen die Kollegen an den bayrischen Gymnasien mit in erster Linie und zeigen eine Einmütigkeit, die man anderwärts bisweilen schmerzlich vermißt. Dadurch und durch die wirksame Unterstützung, welche ihre Bestrebungen nicht bloß von der Regierung, sondern auch vom Landtag und aus den Kreisen aller höher Gebildeten in Bayern erfahren, ist dieses Land eine der stärksten Schutzwehren gegen antihumanistischen Ansturm. Uhlig.

Vom Realschulmänner-Verein [1]).

Kassel, 10. April. In der Delegierten-Versammlung des Allgemeinen deutschen Realschulmänner-Vereins, zu der aus allen Gauen Deutschlands etwa 60 Delegierte und im ganzen etwa 200 Zuhörer erschienen waren, gab der erste Vorsitzende, Direktor Dr. Steinhart-Duisburg, einen Rückblick über die ersten 25 Jahre des Bestehens des Vereins. 1876 wurde er in Kassel gegründet, feiert somit in diesem Jahre sein silbernes Jubiläum. Der Verein, der in erster Linie für die Gleichberechtigung der Realgymnasien und Realschulen mit den andern höhern Lehranstalten eintrete, habe im vorigen Jahrhundert einen schweren Stand gehabt. Man habe versucht, dem Realgymnasium die Daseinsberechtigung abzusprechen. Seiner rastlosen Thätigkeit sei es mit zu verdanken, daß die Gleichberechtigung heute grundsätzlich anerkannt sei, und es sei auch zu hoffen, daß sie bald durchgeführt werde. Prof. Paulsen-Berlin sprach alsdann über die höhern Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Einstimmig wurde folgende Resolution angenommen: „Der Realschulmänner-Verein erwartet, daß die in der kaiserlichen Kabinettsordre anerkannte Gleichwertigkeit der auf den höhern Lehranstalten von neunjährigem Lehrgang erlangten Bildung die Gleichberechtigung zur Folge haben werde. Diese Gleichberechtigung schließt jede besonders auferlegte Ergänzungsprüfung aus."

Zeugnisse über den griechischen Unterricht.

„Burschen heraus!" hatte O. Kämmel seinen zweiten Grenzbotenartikel über die neuen Schulreformpläne betitelt. Das altem burschenschaftlichen Brauch ge-

1) Obiges ist eine von der Kölnischen Zeitung gebrachte Mitteilung. Herr Prof. Paulsen hat freundlichst versprochen, uns nach Drucklegung seines Vortrages ein Exemplar zugehen zu lassen. Wir werden dann nicht verfehlen, über den Inhalt zu berichten. U.

Digitized by Google

nauer entsprechende „Bursch heraus“ hat Otto Schröder zur Ueberschrift eines Aufsatzes gewählt, der in Nr. 14 des vorigen Jahrgangs der Berliner Hochschulzeitung erschien; darunter der zweite Titel: „Soll an unsern Gymnasien griechischer Unterricht aufhören?“

Nachdem Schröder in seiner geistvollen Weise die dem Griechischen feindliche Strömung „leise karikierend“ charakterisiert hat, weist er richtig auf die Verschiedenheit der Fragestellung hin, wodurch eine Verständigung zwischen denen, die das Griechische für gelehrte Berufsarten fordern, und denen, die es abweisen, gehemmt wird. „Auf der einen Seite fragt man lediglich nach der Vorbereitung für den besonderen Beruf, auf der anderen vor allem nach der Vorbereitung für ein gesteigertes geistiges Leben überhaupt“. Und damit wird dann weiterhin die Appellation an eine Instanz verbunden, die, in dieser Weise wenigstens, noch nicht angerufen ist, an „die noch nicht verphilisterte akademische Jugend aller Fakultäten, besonders der nicht philologisch historischen“. Diese läßt er folgendermaßen zu sich sprechen: „Denken wir an unsere Schuljahre zurück, an gleichgültige und reichere Stunden, an vorübergehende und nachhaltigere Eindrücke, an Eindrücke von befreiender, erhebender, erschütternder Wirkung, und fragen uns, ob wir von allen Unterrichtsstunden in Prima gerade die griechischen, ob wir von der griechischen Lektüre der letzten Jahre auch nur einen Bruchteil wissen möchten. Die Frage, ob wir in unserem inneren Leben diesen Strahl griechischer Sonne, den wir nicht in flüchtiger Kenntnisnahme, sondern im Schweiße unseres Angesichts gewannen, als eine empfangene Förderung oder als ein Hemmnis, als einen bloßen Zierrat oder als wesentlichen Bestandteil empfinden, — die Frage können wir und nur wir beantworten“. Und Schröder fordert nun auf, mit der Sprache, mit dem Ergebnis der Erwägung herauszugehen.

Die Antworten fielen interessant aus. Da ist zuerst in Nr. 16 der Hochschulzeitung ein Dr. G. H. Lorenz-Halle, der die den Jüngern von Schröder zugeschriebene Kompetenz bestreiten zu müssen glaubt.

Ich kann nur soviel sagen, daß ich nach den jahrelangen Erfahrungen, die ich unter meinen Mitschülern und Kommilitonen zu machen nicht versäumt habe, von dem Gefühl durchdrungen bin, daß von ihnen selten einer ernsthaft darüber nachgedacht hat, was er von seiner Schulbildung für seinen Charakter und seine zukünftige Wirksamkeit im Staate denn eigentlich gewonnen hat, welchen Beitrag die einzelnen Fächer dazu geliefert haben . . . Wir sind vielleicht über keine Frage weniger berufen unser Urteil abzugeben, als über die Schulfrage: denn heißt das nicht, wir sollen über unsere Mutter urteilen, deren Gängelband wir erst vor Kurzem entlaufen sind?

Um nun aber doch etwas Positives zu bieten, führt der Einsender das Urteil eines Mannes an, der als Autorität anerkannt werden müsse, insofern er ein Menschenalter über diese Fragen nachgedacht habe und vermöge seiner Stellung befähigt sei, unparteiisch in diesen Fragen zu urteilen. Es ist Paulsen, der — so heißt es — seine Meinung schon längst dahin ausgesprochen habe, daß für die allgemeine Bildungsanstalt unserer Zeit das Griechische ein Ballast sei. Dieses Urteil ist für Lorenz maßgebend. Zwar könne er von sich versichern, daß er nur blutenden Herzens auf die griechische Litteratur, von der er als Schüler und als Student großen Genuß gehabt habe, für die allgemeine Bildungsanstalt [d. h. das Gymnasium] Verzicht leiste, aber in so wichtiger Sache müsse das Gefühl hinter ernster Erwägung zurücktreten. Nun, Herr Schröder verlangte weiter nichts, als Aussagen über das persönliche, das Gemüts-Verhältnis, in dem frühere Gymnasiasten zu dem griechischen Unterricht stünden. Dazu aber sind eben diese doch allein befähigt. Da der Einsender jedoch bei aller Wärme der Empfindung für den griechischen Unter-

Digitized by Google

richt vorzieht, die Sache durch die Autorität Paulsens entscheiden zu lassen, so will ich ihm Worte zitieren, die derselbe Paulsen in der Berliner Schulkonferenz gesprochen (S. 232 des Protokolls). Nachdem er es als möglich bezeichnet hatte, beim lateinischen Unterricht an Zeit zu sparen, fuhr er fort: „Sofern wir der Schule die Zeit, die wir gewinnen, zu gute schreiben, müßten zwei andere Unterrichtsgegenstände in erster Linie in Betracht kommen, das Griechische und das Deutsche. Das sind nach meiner Empfindung die beiden in unseren jetzigen Gymnasien fruchtbarsten und begehrtesten Gegenstände. Ich habe mir mal eine Zusammenstellung aus verschiedenen Berliner Programmen gemacht. Die Direktoren der Berliner Gymnasien haben fast alle das Hauptgewicht ihres eigenen Unterrichts in diese beiden Fächer gelegt, doch wohl in der Ueberzeugung, daß das die beiden Dinge seien, mit denen man auf dieser Stufe dem Schüler am nächsten komme, mit denen man auf seine geistige Entwicklung am meisten einwirken kann. Daher glaube ich nicht, daß eine Herabsetzung der griechischen Stunden sich empfiehlt."

Ein zweite Antwort, in derselben Nr. der Hochschulzeitung abgedruckt, mit der Unterschrift Ernst Feder stud. jur., führt uns ein Beispiel der Erscheinung vor Augen, daß Jemand sich trotz des von ihm empfangenen Unterrichts für die griechische Litteratur erwärmt hat. Es heißt da:

Ich glaube, daß die Kultur eines Menschen ohne den freien Einschlag griechischen Geisteslebens unvollkommen bleibt, aber ich habe nicht die Ueberzeugung gewonnen, daß dem Gymnasiasten auch nur ein schwacher Hauch dieses Geistes fühlbar wird. Nicht mit Unrecht hat man oft Herders schönes Wort angeführt, daß uns die Alten goldene Aepfel in silbernen Schaalen bieten, aber genießt der Primaner wirklich den tiefen Gehalt und die edle Form der griechischen Meisterwerke? . . . . Meine ehemaligen Schulkameraden werden sich beispielsweise erinnern, daß bei der Lektüre von Sophokles' Antigone kaum einer die Gedankenschönheit und Formvollendung der Tragödie empfand und bewunderte. Ich persönlich habe im Privatstudium griechischen Geist kennen und lieben gelernt, nicht auf der Schulbank, wo die griechische Lektüre ebenso mechanisch betrieben wird, wie die lateinischen Stilübungen. Fast alle, die die Schule verlassen, denken gar nicht mehr an die griechische Sonne, die ihnen ins Klassenzimmer strahlte.

Auf diesen Bescheid nimmt ein stud. med. G. L. in Nr. 18 der Hochschulzeitung Bezug und bezeichnet zutreffend das Ungerechtfertigte in den obigen Worten.

Der Herr scheint allzuviel Gewicht auf seine persönliche Erfahrung zu legen. Denn es ist doch schließlich nur ein Gymnasium und in diesem nur eine Klasse, auf die sich seine Wahrnehmungen erstrecken. Wenn er schreibt, ihm allein unter seinen Mitschülern sei die Sonne hellenischen Geistes aufgegangen, so zeugt dies ja allerdings von einer nicht zu unterschätzenden Rezeptionsfähigkeit. Aber wie kann er den Glauben an die Wirkungen des griechischen Unterrichts schlechtweg als eine Täuschung hinstellen, nur weil seine ehemaligen Schulkameraden, die er scharf darauf hin beobachtet zu haben scheint, nicht die „goldenen Aepfel" zu genießen vermochten? Jedenfalls darf sich Unterzeichneter rühmen, einer Anstalt angehört zu haben, auf der die Verhältnisse anders lagen, als es auf der des Hn. F. der Fall gewesen zu scheint.

Angenommen selbst, dem Primaner entgingen scheinbar ganz das Wesen und die Schönheit eines klassischen Kunstwerkes (und daß ein Teil der Schüler der Vorteile des griechischen Unterrichts nicht in dem erwünschten Grade teilhaftig wird, kann Niemand leugnen), sollte man da nicht zuerst an eine gewisse individuelle Unreife denken? Dann aber wäre es unrecht, an den Wirkungen des Unterrichts ohne Weiteres zu verzweifeln. Sie brauchen sich nicht sofort einzustellen und nicht gleich meßbar. Allmählich, unwillkürlich tritt die Vermischung hellenischer Ideen mit der eigenen Gedankenwelt ein. Aber, wollten wir selbst ganz pessimistisch sein: ein Primaner, der den Homer gelesen hat, ohne daß ein

Digitized by Google

Abglanz jener gewaltigen Weltepoche in seinem Auge haften bliebe, wird sich schwer finden lassen.

Sehen wir von dieser Möglichkeit einer Immaturität ab, so kommt nur noch ein Faktor in Betracht: die Methode des griechischen Unterrichts in den oberen Gymnasialklassen. Hier müßte man im Fall einer Reform zuerst einsetzen. Unterzeichneter ist nicht Fachmann genug, um ein radikales Heilmittel anzugeben; doch hält er die offizielle Benutzung guter Prosaübersetzungen der schwereren griechischen Dichter neben dem Original, sowie eine mehr litterarische Besprechung der Dichterwerke nach Analogie des deutschen Unterrichts, endlich vielleicht die Einschaltung einer archäologisch-kunstgeschichtlichen Stunde in den Lektionsplan für wesentliche Förderungsmittel des Verständnisses.

Bestätigend möchten wir hinzufügen: wer einige Erfahrung bezüglich der Art, wie im griechischen Unterricht verfahren wird, gesammelt hat, kann unmöglich leugnen, daß manchmal die Lehrmethode eine grundverkehrte ist, und wird ebenso wenig in Abrede stellen, daß die Individualität manches Lehrers für einen genußreichen Betrieb des Lehrfachs sehr wenig geeignet ist. Wenn die Lektüre der platonischen Apologie damit abgeschlossen wird, daß die darin vorkommenden Kondizionalperioden gesammelt und unter die vier Hauptklassen verteilt werden müssen, wenn bei der Lektüre der Antigone besondere Aufmerksamkeit dafür verlangt wird, welche Adjektiva auf ος zweier, welche dreier Endungen sind, so sind das zwei krasse Fälle der Art. Ein anderer Lehrer wieder hat eine ganz spezielle Vorliebe für die verschiedenen Bedeutungen der Präpositionen und fordert diese Neigung auch von seinen Schülern. Indes, wenn man von dem Vorkommen verkehrter Lehrmethoden und ungeschickter Lehrer einen Schluß auf den Wert eines Unterrichtsgegenstandes ziehen dürfte, dann würden auch andere Fächer schlecht wegkommen, selbst solche wie Geschichte und Religion. Bezüglich der „Förderungsmittel" aber; die der zuletzt Gehörte vorschlägt, wäre zu sagen, daß „litterarische Besprechung" der Dichterwerke von allen vernünftigen Lehrern selbstverständlich nicht versäumt wird und daß archäologische Belehrungen in den griechischen Stunden selbst jetzt häufig vorkommen. Von der „offiziellen Benutzung guter Uebersetzungen neben dem Original" jedoch verspreche ich mir nichts Gutes, so wenig dagegen einzuwenden, so sehr es vielmehr zu begrüßen ist, wenn Schüler, welche griechisch lernen, ihre Kenntnis griechischer Litteratur durch Lektüre von Uebersetzungen erweitern. Dem Original gegenüber aber muß als Grundsatz festgehalten werden, daß der Schüler mit Hilfe der gewonnenen sprachlichen Kenntnisse und mit der Unterstützung, die ihm bei besonderen Schwierigkeiten ein Kommentar oder der Lehrer giebt, sich durch eigenes Nachdenken den Sinn der einzelnen Worte und Sätze klar zu machen hat. Denn solche Arbeit steht speziell dem an, der zur selbständigen Erfassung einer Wissenschaft vorbereitet werden soll, und bringt einen intellektuellen Gewinn, der natürlich da fehlt, wo man mühelos acceptiert, was eine Uebersetzung bietet.

In hohem Grade erheiternd wirkt eine Antwort, die in Nr. 17 S. 183 zu lesen ist. Otto Schröder hatte sich nach den persönlichen Erfahrungen und Empfindungen solcher erkundigt, die Griechisch gelernt haben. Hier aber ergreift Jemand das Wort, dessen Urteil durch Erfahrung nicht getrübt ist, W. Born sen., Ingenieur. Er hat schon in einem anderen Fall gezeigt, daß sein Laien-Verstand weiter reicht als derjenige der sogenannten Sachverständigen. „Ich habe — teilt er uns mit — weder Griechisch noch Hebräisch gelernt und habe mich trotzdem an die Arbeit gemacht, die fünf Bücher Moses in einer Weise zu bearbeiten, daß den gelehrten Herren schon seltsam dabei zu Mute wird; als Laie, ohne die vornehme Bildung, trete ich allen den Gymnasialgelehrten gegenüber, öffentlich unter meinem Namen — und man zieht vor zu schweigen!" Wahrscheinlich, weil jenen eben „seltsam

Digitized by Google

dabei zu Mute" geworden ist, wenn sie wirklich Bekanntschaft mit der „Bearbeitung" gemacht haben, wie einem auch zu Mute wird bei der jüngsten Expektoration des Herrn Born, beispielsweise bei den Worten: „Wozu der Theologe so außerordentlich viel Latein und Griechisch nötig hat, ist auch nicht einzusehen, der Landpastor braucht das so wenig wie der Stadtpastor im Verkehr mit seiner Gemeinde; der katholische Pfarrer mag für seine lateinischen Litaneien etwas im Berufe brauchen, die Gemeinden haben im allgemeinen nicht das geringste Interesse an dem Wissen der Geistlichen in Bezug auf Latein und Griechisch!" — oder bei der düsteren Prognose: „Der größte Unfug ist es, auch noch Mädchengymnasien zu errichten! Wenn es dann später gesellschaftlicher Zwang und Gewohnheit wird, die Mädchen im Latein und Griechisch auszubilden, dann wird das Verheiraten unmöglich, dann sind die Ausgaben für die vornehme Bildung so kolossal, daß diese unsinnigen Zustände die Ehen zuerst im Mittelstande verhindern." Und hernach auch in den anderen Ständen? Schrecklich! — Uebrigens hat sich des Herrn Born in Nr. 18 d. Bl. S. 194 fg. ein Cand. phil. Lothar Treuge angenommen.

Eine Einsendung in Nr. 17 „Noch einmal das Griechische" überschrieben, „P. E." unterzeichnet, wendet sich gegen Ueberschätzung der Technik.

Der Stolz der Jünger der Technik auf die Errungenschaften derselben hat seine Berechtigung; wenn er sich aber zu einer übermäßigen Hochschätzung der eigenen Verdienste und zu einer Geringschätzung anderer Werke verkehrt, so ist er zu verdammen. Die ganze Welt scheint bei flüchtiger Betrachtung unter dem Zeichen der Arbeit zu stehen und für Sentimentalitäten keine Zeit zu haben. Und doch, wenn man genauer zusieht: das sehnende Verlangen nach etwas, was über dem lärmenden, hastenden Getriebe steht, ist nie ergreifender gewesen, als in unseren Tagen ... Jene Sehnsucht wird mit verstärkter Gewalt hervorbrechen, um so stärker, je größer die Fortschritte in der äußeren Kultur sind. Tote Maschinen werden uns dann keine Antwort auf bange Fragen geben. Und wenn wir dann hilfesuchend unsere Blicke umherschweifen lassen werden, dann wird uns in dunkler Nacht ein Licht erscheinen, welches schon unseren Vätern den rechten Weg gewiesen: griechische Sitte und Kunst, griechische Herrlichkeit. Und nun wollen wir diese Gaben einer gütigen Vorsehung verschmähen und nicht vielmehr mit aller Anstrengung uns zu erhalten suchen? Wohl weiß ich, daß heute untergeht, wer nicht arbeiten kann; der Bewerber sind viele und der Preise wenige; aber betrachten wir das Studium der Antike doch auch als etwas Notwendiges. Man lebt doch nicht vom Brod allein.

Es sind noch zwei Antworten übrig, beide in Nr. 18, die eine G. Auris unterschrieben, ist besonders gegen den Utilitarismus gerichtet.

Ist die Schule dazu da, die Jugend fürs praktische Leben vorzubilden, ihr Waffen in die Hand zu geben, die ihr dienlich sind im Kampfe ums Dasein? Oder ist ihr Zweck, Menschen heranzubilden, die als Charaktere den Problemen des Lebens gegenübertreten mit warmem Interesse für alles Menschliche, mit aufgeschlossenem Sinn für alles Schöne und mit der vornehmen Ueberlegenheit wahrhaft gebildeter Menschen? In dieser Disjunktion spiegelt sich im Grund der Streit um das Griechische. Der unmittelbare Wert, die glatte Nützlichkeit soll da entscheiden, wo nur die tiefgehendsten Forschungen über des Menschen Wesen zum Ausgangspunkt dienen sollten. Was soll das Griechische? Was nützt es uns? Kein Volk hat in Kunst, Litteratur, Politik und Leben das allgemein Menschliche in solcher Fülle zur Erscheinung gebracht, als das Hellenenvolk in seiner kurzen Blüte ... So steht das Hellenentum vor uns, so tritt es tagtäglich noch heute vor unsere Gymnasiasten, weckt gute Gedanken und edle Gefühle in ihnen und bewahrt sie doch noch oft vor der geldzählenden Nützlichkeitstheorie. Das Griechentum ist ganz verwachsen mit unserer Kultur. Man reißt es nicht heraus, ohne in die Entwicklung unseres Volkes einen tiefen Riß zu machen.

Ich leugne nicht, daß neben den Nützlichkeitstheoretikern noch andere Leute im gegnerischen Lager sind. Deutsches Wesen soll an Stelle unserer griechelnden Klassizität treten.

Digitized by Google

Das Nibelungenlied sei ebenso — schön, wie der Homer, und hörnen Siegfried stehe uns näher als der renommistische Herakles und der Lügner Odysseus. Diese Leute vertreten wenigstens eine Idee und mögen darin Recht haben, daß das alte Gymnasium unsere deutsche Vorzeit gar stiefmütterlich behandelte. Nur nicht zu weit gehen in der neuen Romantik! Der Rückschlag bleibt nicht aus.[1])

Am meisten auf Schröders Intention aber geht die Antwort ein, welche die Unterschrift W. M-St., Heidelberg, stud. med. trägt.

„Bursch heraus"! ruft man uns zu. Ich will meine Ansicht rund heraus sagen. Nun und nimmer möchte ich auf die genußreichen Stunden verzichten, die mir während meiner Primanerzeit der griechische Unterricht und vielleicht einzig und allein der griechische Unterricht bereitet hat.

Bei der Lektüre des Plato und Demosthenes, des Homer und Sophokles fühlte ich etwas von jenem ersten Frühling des Menschengeistes über mich kommen. Hier lernte ich Schönheit erkennen und genießen, hier die mannigfachen Widerwärtigkeiten des Pennälerlebens vergessen. Gewiß, ich hatte das Glück, unter der Leitung eines Mannes, der trotz seiner Jahre voll jugendlicher Begeisterung seinen Beruf ausübte, mich in jene Werke vertiefen zu können, und leider ist, das weiß ich von Kommilitonen, nicht allen das Geschick so hold. Der Genuß wird nur zu oft durch unleidliche Philologen und Philister — für manche sind das identische Begriffe — mit ihrer hohlen Gelehrsamkeit dem jugendlichen Schüler verkümmert. Das sollte nicht sein; hier wäre vielleicht der Punkt, an dem man mit Reformen einsetzen könnte. Ein besseres Lehrermaterial und zu diesem Zwecke günstigere Lebensbedingungen für den Lehrerstand. Aber das ist Zukunftsmusik, wird es vielleicht auch bleiben.

Wir müssen mit den gegebenen Verhältnissen rechnen, und da ist es nun einmal feststehende Thatsache, daß die Fadheit des Unterrichts sich bisweilen als eine düstere Wolke vor die glänzende Sonne des Griechentums legt. Doch die Sonne läßt sich wohl verdunkeln, nicht auslöschen, und durch alle Fadheit hindurch bricht ihr siegender Strahl. Und wenn einmal ein Lichtschein über die Schätze, die in den Griechenwerken verborgen liegen, hinhuschte und diese sich in ihrem Glanze dem staunenden Auge zeigten, welchem denkenden Primaner stände es dann nicht frei, auf eigene Faust nach ihnen zu graben, durch eigenes Studium alle die Schönheiten voll zu genießen! Zu den Genüssen, die einem auf diese

1) Wir möchten zur Vergleichung mit dieser und der vorhergehenden Antwort eine von einem hervorragenden Germanisten gethane Aeußerung anführen, auf die uns freundlichst Professor Zürn in Freiburg i. B. aufmerksam gemacht hat. In seinem Buch über Lesen und Bildung, das 1900 in 6. Auflage erschien, schreibt Prof. Anton Schönbach in Graz, nachdem er die jüngsten Richtungen der deutschen Dichtung besprochen hat:

„Von der Kunst bis zur Religion, von den niedersten bis zu den höchsten Begriffen menschlicher Lebensgüter ist alles, was wir fest errungen zu haben meinten, heute in einem gährenden Prozeß der Umwandlung begriffen. Alle unsere gesellschaftlichen Einrichtungen beginnen sich zu verändern unter dem Druck der neuen Lebensmächte, welche unser Jahrhundert beherrschen: ich halte es nur für eine Frage der Zeit, wann unsere Universitäten, die grauen Wälle ehrwürdiger Bildungstradition, fallen werden. Darf es erstaunen, wenn da die Kunst, die ja nur eine Ausdrucksform unserer Kultur ausmacht, anscheinend ziellos, aber von heftigster Aufregung erfüllt, zwischen den Extremen schwankt? Und wer möchte heute die Prophezeihung wagen, in welcher Form die neue Kunst den unbekannten Lebensinhalt der Zukunft der immer schönheitsdurstigen Menschheit darbieten wird? Nur Eines scheint mir sicher: das klassische Lebensideal der Antike, jetzt allgemein bestürmt und doch immer durch neu aus Gräbern und Wüsten aufsteigende Schätze verherrlicht, wird niemals ganz untergehen. Wendet sich die bildende Kunst unter der Führung Adolf Hildebrands aus Barock und Naturalismus wieder zu der „stillen Größe" der alten, findet die modernste Poesie über Goethe und Platen den Weg wieder zu den Griechen, so wird auch den übrigen Grundteilen unserer Bildung der Einfluß der antiken Welt gewahrt bleiben. Und damit (mag im Einzelnen noch so vieles in Ruinen stürzen, was wir für eine Ewigkeit gebaut zu haben wähnten) erhält und rettet sich, was für uns das Höchste ist, die Stetigkeit der Entwicklung unserer Kultur."

Digitized by Google

Weise zu Teil werden, hat die Schule ja gewiß nur wenig verholfen. Verholfen aber hat sie doch dazu, da sie uns ja erst auf jene Werke hinwies und uns durch den griechischen Unterricht erst in den Stand setzte, die Worte im Original lesen zu können. Man wende hier nicht ein, Uebersetzungen leisteten denselben Dienst. Einmal verfällt man wohl nicht so leicht darauf, sich etwa den Voß vorzunehmen und durchzulesen, und daß einem ferner unendlich viel verloren geht, wenn man anstatt des Originals eine Uebersetzung, und mag sie noch so gut sein, liest, das wird jeder zugeben, der die unnachahmlichen Feinheiten und Schönheiten der griechischen Sprache kennt.

Praktischen Wert mag ja die Beschäftigung mit den griechischen Schriftstellern nur wenig haben, und jene biederen Leute, denen als Ideal das Allzeit-Praktische, der Amerikanismus, vorschwebt, mögen ja spöttisch lächeln, wenn man sagt, ein wenig Idealismus, ein wenig Begeisterung, die man aus dem humanistischen Studium schöpft, wäre für das Leben und den Beruf durchaus nicht zu verachten, nein direkt erforderlich. Aber ich will nicht erst versuchen, jene praktischen Leute zu überzeugen, und es war auch gewiß nicht die Absicht des Herrn Prof. Schröder uns aufzufordern, *Gründe* für und wider anzuführen; wir sollten einfach unsere persönliche Ansicht zum Ausdruck bringen, und so wiederhole ich: Nun und nimmer möchte ich auf die genußreichen Stunden verzichten, die mir während meiner Primanerzeit der griechische Unterricht und vielleicht einzig und allein der griechische Unterricht bereitet hat.

Die inhaltvollsten Beantwortungen der Schröder'schen Frage sind zweifellos die beiden von Studenten der *Medizin* ausgehenden, und ich denke, jedermann wird zugeben, daß bei deren Hochschätzung des gymnasialen Vorbildungsweges die „*Dignitätsfrage*" keine Rolle spielt. Mir fällt dabei ein, daß unter meinen früheren Schülern (schweizerischen wie badischen), mit denen ich über die Schulzeit hinaus in Berührung kam, gerade auch Mediziner sich häufig dankbar dafür äußerten, daß sie griechische Sprache und Litteraturwerke im Original kennen gelernt haben und daß sie mich öfter mit genauen Reminiscenzen aus Klassikern überraschten, die zeigten, daß die haftengebliebenen Eindrücke nicht bloß allgemeiner Natur waren.

Wenn aber in den obigen Erklärungen nur das Erhebende und Begeisternde der Lektüre griechischer Autoren hervorgehoben wird, so ist das wohl mit durch die Art der Schröder'schen Fragestellung veranlaßt; doch wird kein Sachkundiger leugnen, daß damit der dauernde und auch von Vielen dauernd gefühlte Wert des griechischen Unterrichts keineswegs *erschöpft* ist. Die zugleich vermittelte Einsicht in wesentlichste Grundlagen unserer Kultur und der durch rationellen Sprachunterricht geschaffte Einblick in einen so vollendeten sprachlichen Organismus, wie der des griechischen Idioms ist, üben eine Wirkung nicht bloß während der Lehrzeit. Ich habe mich wiederholt mit Schulkameraden *verschiedener* Fakultäten über den gemeinsam genossenen Unterricht eines Mannes unterhalten, der uns die Schönheiten griechischer Poesie- und Prosawerke im allgemeinen selber zu finden überließ, aber in der sprachlichen Erklärung, speziell bei der Vergleichung des Begriffsinhalts griechischer und deutscher Worte, so anregend wirkte, daß seine Stunden uns zu den liebsten gehörten, und daß wir den Eindruck empfingen und behielten, bei diesem Unterricht in logischer Hinsicht sehr gefördert worden zu sein. *G. Uhlig.*

Zeitungs- und Zeitschriftenschau.

Indem ich für die zahlreichen mir zugesandten Nummern von Zeitungen und Zeitschriften, wo etwas für die humanistische Partei Interessantes zu lesen war, meinen besten Dank ausspreche, bemerke ich, daß die betreffenden Artikel zum großen Teil in unseren Er-

Digitized by Google

örterungen irgendwie verwandt worden sind. Doch will ich nicht verfehlen, besonders für Solche, die nach einer möglichst ausgedehnten Kenntnis der öffentlichen Verhandlungen über die aktuellen Schulfragen streben, hier noch eine Anzahl von Fundorten mit kurzer Inhaltsangabe zu verzeichnen.

Von Artikeln, die vor der Junikonferenz geschrieben sind, haben gegenwärtig noch folgende ein gewisses Interesse.

In den Beilagen zu Nr. 122, 123, 124, 125 des **Reichsboten** (vom 27. 29. 30. 31. Mai v. J.) erschien ein Aufsatz mit dem Titel „Das Reformgymnasium und die klassische Bildung", von dem es zu bedauern ist, daß er nicht auch in Sonderabdruck erschienen ist. Von einem Fachmann geschrieben, wendet er sich einmal energisch gegen die berüchtigte Prunkrede des Geh. Rats Riedler bei der Jahrhundertwende und zweitens mit nicht minderer Deutlichkeit gegen eine Reihe von übrigens nicht neuen Argumenten, mit denen Realgymnasial- und Gymnasialdirektor Lenssen und Realgymnasialdirektor Auler auf einem westfälischen Städtetag die Organisation der Reformschule als die allein rationelle zu erweisen suchten. — In der besonderen Beilage des **Staatsanzeigers für Württemberg** vom 10. April 1900 ist eine gehaltvolle und frische Rede des Ulmer Rektors Dr. **Hirzel** „über das Reformgymnasium" abgedruckt, die er schon im Juli 1899 gehalten hat und die allen Nichtwürttembergern wohl unbekannt geblieben sein wird. Der Verfasser bemerkt in einer Anmerkung zu diesem Abdruck, daß die geäußerten Gedanken vor den Verhandlungen der Bremer Versammlung über denselben Gegenstand entstanden seien, daß diese ihm aber keinen Anlaß dazu gegeben hätten, das Gesagte irgendwie abzuändern. — In dem **Pädagogischen Wochenblatt** spielte sich im Frühling des vorigen Jahres eine Debatte über den griechischen Unterricht ab. Sie schloß mit einem Aufsatz des Erfurter Realgymnasialdirektors Dr. **Jange** in Nr. 32 vom 30. Mai, der die Ansicht aussprach, daß den Realgymnasialabiturienten die Berechtigung zum Studium der Theologie, der Rechts- und Staatswissenschaften und der klassischen Philologie nicht ohne Weiteres zugesprochen werden könne, daß aber die Realgymnasialabiturienten vor denen der Oberrealschulen zu bevorzugen seien und daß die Gymnasialabiturienten nicht ohne Weiteres zu den technischen Berufsarten zugelassen werden dürften. — Im Juniheft des vorigen Jahrgangs der **Preußischen Jahrbücher** S. 510 ff. endlich findet sich ein Mitte Mai verfaßter Aufsatz von **P. Cauer**, „Finis Gymnasii, ein Warnruf in letzter Stunde" betitelt, der von der Zeitungsnachricht ausging, die preußische Unterrichtsverwaltung wolle den Anfang des Griechischen nach Untersekunda verlegen, und mit Hinweis auf die weiteren Konsequenzen, die diese Einrichtung haben würde, dieselbe als Anfang vom Ende des Gymnasiums und als eine Maßregel bezeichnete, welche Erbitterung unter den philologischen Lehrern und Unzufriedenheit gegen Preußen bei den übrigen deutschen Staaten erzeugen würde.

Nach der Junikonferenz und der unmittelbar vorangehenden Braunschweiger Versammlung erschien eine Flut von zeitschriftlichen und Zeitungs-Aeußerungen über beide.

Die wertvollste Besprechung der Versammlung des Gymnasialvereins ist die von **Wendt**, welche in der **Badischen Landeszeitung** vom 11. und 13. Juli (Nr. 317 und 320) erschien, einem Blatt, das lange Zeit mit blindem Eifer für die Schulreform und Reformschule eintrat und jetzt mit einem Redaktionswechsel seinen Standpunkt vollkommen geändert hat. Wir heben zwei Stellen aus. „Kaum eine zweite staatliche Einrichtung war so unaufhörlichen Angriffen ausgesetzt, als das Gymnasialwesen. Genörgelt wurde in so mancher Zeitung wie in andern öffentlichen Kundgebungen an allem, was wir zu erreichen suchten und nach dem Maß unserer Kraft auch glaubten erreicht zu haben. Immer mehr trat die Absicht hervor, dadurch das höhere Unterrichtswesen gleichmäßiger zu gestalten, daß die Beschäftigung mit den beiden alten Sprachen zurückgedrängt und nur für wenige Berufszweige, vielleicht nur für Philologen, Historiker und Theologen beibehalten werden sollte. Diese Absicht war jedenfalls den meisten Agitatoren für die Gründung von Reformgymnasien das eigentlich Entscheidende. Man hoffte dadurch namentlich den griechischen Unterricht erst fakultativ zu machen und ihn dann allmählich ganz schwinden oder doch zu einem Nebenfach herabgesetzt zu sehen, wie z. B. schon 1889 in der Schrift von Trentlein über den Zudrang zu den gelehrten Be-

Digitized by Google

rufsarten aufs bestimmteste ausgesprochen ist: das Griechische habe die Hauptkosten (bei der geforderten Neugestaltung des Unterrichts) zu tragen; es werde vom Lehrplan entweder verschwinden müssen oder nur für eine verhältnismäßig kleine Gruppe von Schülern obligatorisch sein dürfen oder selbst von diesen nur als eine freiwillige Ueberleistung zu wählen sein; wozu in einer Anmerkung erklärt ist: es sei bei den heutigen, allerseits gesteigerten Anforderungen an die zu akademischen Studien Uebergehenden nicht mehr möglich, ohne Vernachlässigung von Wichtigerem auch die griechische Sprache noch zu erlernen." Weiterhin motiviert Wendt die zweite Braunschweiger Resolution folgendermaßen: „So unzweifelhaft unsere Gegner nicht befugt sind, uns den Lehrplan des Gymnasiums zu ändern, ebensowenig dürfen wir uns für berechtigt halten, darüber zu entscheiden, ob nicht in einzelnen Gebieten der akademischen Studien die realistische Vorbildung die Befähigung für das Verständnis der Universitätsvorlesungen und die damit zusammenhängenden Seminarübungen gewährt. Jedenfalls würde, wenn darüber Streit entstehen sollte, die Entscheidung der Universität zustehen. Andererseits hat uns das historisch ausreichend begründete Vorrecht der Entlassung zum akademischen Studium unablässig gehässige Angriffe eingetragen. Ferner ist nicht zu leugnen, daß eine nicht geringe Anzahl von Schülern nur deshalb dem Gymnasium übergeben wird, weil ihnen ihre Eltern den Zugang zur Universität offen halten wollen. Darunter sind besonders in kleineren Städten nicht wenige, die durch ihre Begabung eigentlich auf andere Bildungswege angewiesen wären, und an mehr als einer Stelle haben die Gymnasien unter der Last gelitten, die ihnen durch den Zudrang solcher Zöglinge auferlegt wurde. Vor allem fiel aber eine andere Erwägung ins Gewicht. Wollten wir gegenüber der nun einmal angefachten Stimmung, die ja bis in die höchsten Sphären hinaufreicht, darauf beharren, ausschließlich die Vorschule der Universität zu bilden, so würde uns das bei der uns hinlänglich bekannten Gesinnung unserer Gegner unzweifelhaft dem Vorwurf aussetzen, wir hätten auf freigegebener Bahn den Wettbewerb zu scheuen. Wir haben aber ein gutes Gewissen. Wir erkennen es mit voller Klarheit, welche Wirkung namentlich auch die Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur auf die Bildung des Geistes und Gemütes ausübt, wir wissen, daß geradezu Unersetzliches preisgegeben wird, wenn nach der Entwicklung, welche sich seit nunmehr fast anderthalb Jahrhunderten im Geistesleben unserer Nation vollzogen hat, diese Nahrung unserer gesamten Jugend geraubt würde. Gerade wir erkennen ja an, daß bei der Vielseitigkeit unseres modernen Lebens ein zweiter Weg geöffnet stehen muß, auf dem die für die technische oder gewerbliche Thätigkeit aller Arten auszubildende Jugend ihr Ziel erreichen kann; wir wünschen sogar den Realschulen, daß sich ihr die überwiegende Mehrzahl der Schüler zuwende. Aber ebenso entschieden müssen wir verlangen, daß denjenigen, welche sich dem Gymnasium zuwenden, das Beste erhalten bleibt, was der humanistische Unterricht zu bieten hat." — Im Uebrigen zustimmend, suchte in Nr. 341 derselben Zeitung der Direktor einer badischen aus humanistischen und Realklassen zusammengesetzten Anstalt darzuthun, daß die Herren in Braunschweig in der Opferwilligkeit doch zu weit gegangen und daß ihr Beschluß praktisch nicht durchführbar sei. Zugleich teilte der Verfasser mit, daß er täglich an denjenigen seiner Schüler, die nur den lateinischen, nicht den griechischen Unterricht besuchen, die Erfahrung mache, wie schwer es falle, sie zum vollen Verständnis der lateinischen Autoren zu führen. — Einen kurzen Bericht über die Seeligersche Rede und die Beschlüsse der in Braunschweig Versammelten brachte auch die **Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen** in Nr. 2 des 12. Jahrgangs (vom 25. Juli) und fügte eine „Kritik zu diesen Vorgängen", die Prof. **Viereck** in der **Rheinisch-Westfälischen Zeitung** veröffentlicht hatte, hinzu. Die hier zu findende Lobpreisung der Reformschulen fordert zu keiner Entgegnung auf, aber gegen zweierlei muß doch Einspruch erhoben werden. Es wird behauptet, daß die Herren vom Gymnasialverein sich nicht die Mühe gäben, diese Schulgestaltung kennen zu lernen, sondern ohne Weiteres darüber aburteilten. In Wahrheit haben zwei, die sich in der Junikonferenz eingehend über die Frage geäußert, die Geheimräte Albrecht und Diels, das Frankfurter Reformgymnasium besucht, und der Schreiber dieses hat seine Erörterungen über „Reformgymnasien und Normalgymnasien" im 9. Jahrgang dieser Zeitschrift auf Grund von zweimaligem, mehrtägigem Besuch der genannten Anstalt verfaßt.

Digitized by Google

Das Zweite, was eine Berichtigung verlangt, ist die Behauptung: wenn Seeliger sage, daß die Gegner der Gymnasialpartei eine Gestaltung des Gymnasiallehrplans anstrebten, bei der das Griechische eine zum Absterben führende Verstümmlung erleiden würde, habe er entweder der Wahrheit nicht die Ehre gegeben oder eine wissenschaftliche und moralische Verpflichtung nicht erfüllt, das erstere, falls er die Schriften von Reinhardt, Ramdohr, Treutlein u. A. gelesen, das letztere, falls er sie nicht gelesen. Hierbei ist die große Meinungsverschiedenheit völlig ignoriert, die thatsächlich zwischen verschiedenen Verfechtern der Reformschule existiert. Reinhardt allerdings ist weit davon entfernt, das Griechische fallen zu lassen, und wer, wie er, ausgesprochen hat, „das Griechische sei gewissermaßen das Palladium einer ästhetischen, einer allgemein menschlichen Erziehung in unseren Schulen", ist am Ende nicht so weit entfernt von dem Seligerschen Ausspruch, das Griechische sei „die Blüte und Krone des Gymnasialunterrichts." Wie anders dagegen Treutlein denkt, das leuchtet wohl klar genug aus den Worten hervor, die Wendt in der von mir soeben mitgeteilten Stelle seines Aufsatzes zitiert hat. Ist es nun noch nötig, Aeußerungen von anderen Verfechtern der Reformschulen anzuführen, welche in deutlichster Weise zeigen, daß sie das Hinausschieben des Lateinischen bis Untertertia, des Griechischen nach Untersekunda nur als etwas Vorläufiges, als den Anfang eines Schiebens ansehen, das thatsächlich die gymnasiale Unterrichtsgestaltung vernichten würde?

Der Junikonferenz auf dem Fuße folgten zwei Artikel der **Kölnischen Zeitung** vom 9. und 12. Juni, als deren Verfasser mit Unrecht in der Frankfurter Zeitung Oskar Jäger vermutet wurde. Sie vertraten in eingehender Erörterung den Standpunkt, daß die gymnasiale Vorbildung für alle Universitätsstudien festgehalten werden müßte, und gaben starken Bedenken bezüglich der Nacharbeit Ausdruck, welche unter Umständen Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten auferlegt werden solle. Auch ein offenbar von akademischer Hand stammender Artikel der **Schlesischen Zeitung** (vom 17. Juni Nr. 417) äußert sich besorgt über die Folgen des Gleichberechtigungs-Beschlusses, wendet sich speziell gegen den Gedanken der ergänzenden Vorkurse und befürchtet, daß mit Aufgeben der sogenannten Vorrechte des Gymnasiums die wirkliche Wiederherstellung seiner Eigenart doch nicht verbunden sein werde und daß wir nicht am Ende der Organisationsexperimente stehen. — Den entgegengesetzten Ton schlug in Nr. 25 der **Woche** (vom 23. Juni) Professor **Güßfeldt** an, der, soviel wir wissen, seit Herausgabe seines Buchs über „Die Erziehung der deutschen Jugend", also seit zehn Jahren, sich öffentlich über Schulfragen nicht hatte vernehmen lassen, auch auf die von hervorragenden Männern gegen diese Schrift gerichteten Bemerkungen geschwiegen hatte. Er wies jetzt darauf hin, daß die Junikonferenz einen Beschluß gefaßt habe, der einem von ihm in der Dezemberkonferenz gestellten Antrage entspreche, einem Antrage, der schon in der damaligen Versammlung von einer allerdings kleinen Majorität gebilligt, aber nicht zur Ausführung gekommen sei: „Jedem Inhaber eines Reifezeugnisses von irgend einer neunklassigen höheren Schule soll die Möglichkeit offen bleiben, die Zulassung auch zu solchen Staatsprüfungen zu erlangen, zu denen sein Reifezeugnis nicht berechtigt. Zu diesem Zweck hat er während der Studienzeit ein Facheramen abzulegen." Wenn nunmehr, wie zu hoffen, die Verwirklichung dieses Gedankens eintrete, werde Friede in die Gemüter einziehen und die Streitaxt begraben werden [?].

Der Juli brachte einige Aufsätze in der **Allgemeinen Zeitung.** Nr. 149 und 150 der Beilage enthielten „Auch einige Worte zur Schulkonferenz" von Dr. Aug. **Baumeister.** Voraus wird eine Erörterung der Frage geschickt, ob es angemessen war, den gegenwärtigen Kaiser Deutschlands als Jüngling von 15—18 Jahren eine öffentliche Schule besuchen zu lassen, eine Erörterung, die mit den Worten schließt: „Es ist nicht zu verwundern, wenn infolge der schiefen Lage, in der sich Prinz Wilhelm auf dem Gymnasium befand, bei Seiner Majestät dem Kaiser sich irrige Vorstellungen über Wesen und Wirkung dieses Unterrichts überhaupt festgesetzt und weiterentwickelt haben, z. B. in Betreff der Ueberbürdung der Schüler mit Lehrstoff und Hausarbeiten." Sodann kommt B. auf den Beschluß bezüglich der Berechtigungsfrage zu sprechen. Er übertreffe wohl selbst die kühnsten Erwartungen der extremsten Reformler. Der Vorbehalt, daß für die Staatsprüfungen in

Digitized by Google

Fächern, wozu Gymnasialbildung erforderlich, der Nachweis der Kenntnisse in den alten Sprachen nachgeliefert werden müsse, nennt B. selbstverständlich und meint, es stehe zu hoffen, wenngleich nicht mit Zuversicht zu erwarten, daß von der Erlaubnis, als Realabiturient jedes Universitätsstudium zu beginnen, nur in seltenen und dann immer eigenartig liegenden Fällen werde Gebrauch gemacht werden: auch sei ja klar, daß ein eiliges Nachlernen des Lateinischen und Griechischen bei allen Durchschnittsmenschen nicht entfernt eine ähnliche Wirkung hervorbringen könne, wie der langjährige Betrieb während der Schulzeit. Im zweiten Artikel bespricht B. das sog. Frankfurter Reformsystem, das vielen Leuten anscheinend arg den Kopf verdreht habe: er stehe nicht an, den Beginn des höheren Unterrichts mit gehäuftem Französisch und das Hinterherlernen des Lateinischen (drei Jahre später!) für die verkehrteste pädagogische Maßregel zu erklären, die seit hundert Jahren getroffen sei, ein Urteil, zu dessen Unterstützung B. Erfahrungen mitteilt, die von ihm vor Jahren am Berliner Collège français, später im Elsaß gemacht worden sind. Indem er „den wohlfeilen Einwand, daß man doch dem neunjährigen Knaben oder dessen Eltern nicht zumuten könne, über seine spätere Lebensbahn schon jetzt Entscheidung zu treffen", zurückweist, die lateinische Sprache als diejenige bezeichnet, mit deren Erlernung man „den Hauptschlüssel für alle romanischen Sprachen und das Englische in der Tasche trägt", auch in der lateinischen Anfängerlektüre eine unvergleichlich bessere Kost für die Schüler der unteren Klassen erkennt als in der französischen, fragt er: „Sollten wir die Verkehrtheit und Oberflächlichkeit, die wir in elsaß-lothringischen Schulen soeben bekämpft und glücklich ausgetrieben haben, zurückholen und unserer ganzen tüchtigen Jugend aufnötigen?" Worauf noch eine Auseinandersetzung gegen die Meinung folgt, daß man durch das neue System besser als nach dem bisherigen Lehrplan französische „Redefertigkeit" erzielen werde. Am Schluß einzelne Bemerkungen über den faktischen erzieblichen Wert, den die Werke der alten Klassiker für unsere Jugend haben, über die philosophische Propädentik und die historische Seite des deutschen Sprachunterrichts. — In der Beilage Nr. 159 derselben Zeitung (vom 14. Juli) gab Geh. Rat Dr. **Hartwig**, Direktor des Kaiser-Friedrich-Gymnasiums in Frankfurt a. M., eine lebendige und zutreffende Darstellung der „Vorgeschichte der Schulkonferenz". Von den Beratungen der Konferenz des Jahres 1890 ausgehend, schildert er die Anstrengungen des Realschulmännervereins gegen den dort bezüglich der Realgymnasien gefaßten Beschluß und für Erweiterung ihrer Berechtigungen, sowie das Anstürmen des unverständigen Utilitarismus gegen die Gymnasialbildung und rügt den Mangel an kräftiger Gegenaktion vonseiten der Universitätslehrer und der gymnasialen Lehrerschaft. Dieser erkläre sich bei der letzteren allerdings durch die Niedergeschlagenheit über die Lehrpläne von 1892, wozu noch der im eigenen Lager um das sogen. Reformgymnasium entbrannte Streit gekommen sei und die Einsicht, daß die Hütung der von den Hausherrn selbst so schlecht verwahrten Pforten der Universität dem Gymnasium selbst keinen Nutzen bringe. — Im Juliheft der **Preußischen Jahrbücher** S. 182 ff. sprach **Hans Delbrück** seine volle Befriedigung über den Beschluß der Junikonferenz bezüglich der Berechtigungsfrage und der Wahrung des Griechischen in seinem bisherigen Umfang an den Gymnasien aus. Wenn auch der Einzelne vollkommen gebildet sein könne ohne Griechisch, so sinke doch die Bildungsqualität der Nation, wenn nicht breite, sehr breite Schichten der höheren Stände die Wurzeln ihres geistigen Wachstums bis in diese Tiefen sendeten. Die Juristen könnten um ihrer wissenschaftlichen Ausbildung willen nicht auf das griechisch-lateinische Bildungsfundament verzichten, wie das besonders Otto Gierke nachgewiesen habe. Andererseits habe es entschieden nachteilige Konsequenzen, wenn die Zulassung zu den juristischen Studien auf die Gymnasialabiturienten beschränkt bleibe. Das hieraus erwachsene Problem sei durch die Junikonferenz gelöst, indem sie für zulässig erklärte, daß auch Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten zu allen Fakultätsstudien zugelassen werden könnten, wenn sie auf der Universität eine gewisse Kenntnis der alten Sprachen nachholten und nachträglich nachwiesen. Wie weit man diese große Konzession benutzen werde, müsse die Erfahrung zeigen. Zu hoffen sei, daß es nur wenig geschehen werde. Trotzdem könne die Aenderung eine heilsame Wirkung haben, wenn nämlich der Zustrom zu den Gymnasien auf diese Weise nachlasse. — Im Augustheft derselben Zeit-

Digitized by Google

schrift folgt dann ein längerer Aufsatz von **P. Cauer**, in dem er, wie er seit 1889 gethan, die Zulassung der Realschulabiturienten zu allen akademischen Studien, auch den theologischen, und die Wiederherstellung des altklassischen Gymnasiums in dringender Weise empfahl. Aus der wiederholten Opposition der Ingenieure gegen die Zulassung der Oberrealschulabiturienten zum staatlichen Bau- und Maschinenfach wird ein allgemeiner ungünstiger Schluß auf die Urteilsfähigkeit der Berufsgenossen bezüglich der Vorbildung des Nachwuchses gezogen. Dann wendet sich C. speziell gegen Einreden von theologischer und juristischer Seite. Wer ohne Griechisch und Latein auf die Universität komme, um Theologie zu studieren, werde entweder zurückgeschreckt oder genötigt werden, das Fehlende gründlich nachzuholen. Gegenüber einer Einwendung von Juristen bemerkt C., daß der idealistische Sinn, den man speziell von der gymnasialen Erziehung erwarte, nicht zwangsweise genährt werden könne. Ueber die vorbereitenden, nachholenden Kurse auf der Universität urteilt er folgendermaßen. Auf den ersten Blick erschienen sie als Notbehelf, ein dürftiges Surrogat für die vom Gymnasium gegebene gute, gründliche Bildung; sie könnten aber, richtig angefaßt, zu einer sehr fruchtbaren Einrichtung werden und zu einer neuen Durcharbeitung des sprachlichen und litterarischen Stoffes führen. Ob das Griechische für Juristen notwendig sei, darüber werde gestritten. Da komme es nun auf die Probe an, und zu der gäben jene Kurse die beste, ja einzige Gelegenheit. Bei der ganzen Veranstaltung könne doch nicht die Absicht sein, den Lehrstoff und Lehrgang des Gymnasiums in wenige Semester zusammenzudrängen und als Abschluß die Leistungen unserer Abiturienten zu fordern. Vielmehr müsse die Aufgabe sein, diejenigen Elemente der alten Sprachen, der antiken Kultur, der griechisch-römischen Ideenwelt herauszufinden, die zu den Studien der Aerzte und Rechtsgelehrten heute noch lebendig wirksame Beziehungen hätten. Das werde *allmählich* gelingen, vorausgesetzt, daß mit dem Unterricht Männer betraut würden, die selbst im akademischen Leben ständen, in stetem Austausch mit den Vertretern des Fachs, für dessen Studium sie vorbereiten sollten, so daß sie im Stande seien, den vielfach verschlungenen, zum großen Teil verborgenen, aber im Innern mächtig wirkenden Zusammenhang heutiger Wissenschaft mit den Geisteswerken der Alten zu erkennen und herauszuarbeiten. Die aufrichtigen Freunde der klassischen Bildung könnten nur zufrieden sein, wenn dieser Nachweis in großem Maßstab und vor aller Augen geführt werde. Cauer setzt also offenbar voraus, daß von der preußischen Unterrichtsverwaltung an den verschiedenen Universitäten einzelne Dozenten beauftragt werden würden, sich der ohne gymnasiale Bildung die Hochschule Beziehenden anzunehmen und darauf zu denken, mit welcher Auswahl aus den Kenntnissen, die im klassischen Gymnasialunterricht gewonnen werden, und auf welche Weise jene Leute in den Stand gesetzt werden könnten, den Vorlesungen ihrer Fakultät mit Nutzen zu folgen. Ich habe diesen Vorschlag oben in der ersten Anm. zu S. 115 einen durch die dabei gestellte Aufgabe sehr ansprechenden genannt, aber zu den Epitheta „ausführbar und erfolgversprechend" ein Fragezeichen gesetzt. Ich will doch mitteilen, daß diese Frage von allen Dozenten, mit denen ich bisher darüber gesprochen, mit Nein beantwortet worden ist und daß zugleich von einer Seite die Bemerkung gemacht wurde, es komme nicht bloß auf eine gewisse Summe von Kenntnissen an, sondern die speziell im griechisch-lateinischen Unterricht der Gymnasien zu gewinnende Erstarkung bestimmter Geisteskräfte sei als Grundlage für juristische Studien nicht wohl zu entbehren (womit die Aeußerung Harnacks oben S. 112 zu vergleichen). Gegen Schluß seines Aufsatzes aber bespricht C. die Schwierigkeit, die dem Fachdozenten eventuell aus der verschiedenen Vorbildung seiner Zuhörer erwachsen wird. Er hält sie nicht bloß nicht für unüberwindlich, sondern glaubt, daß das gemischte Auditorium dem Professor in gewisser Hinsicht zur Förderung dienen könne. Das Hantieren mit fertigen Begriffen, die Redner und Zuhörer gemeinsam hätten, mit Vorstellungen und Vorstellungskreisen, die nur leise angedeutet zu werden brauchten, sei ja bequem und mache den Vortrag geläufig. Aber es liege auch eine Gefahr darin: unmerklich bleibe man den Dingen selbst ferner, die man mit so vielen Handhaben anfassen könne. Dagegen sei der beste Schutz, daß der Professor genötigt werde, von den gewohnten Voraussetzungen abzusehen in der Darstellung seiner Wissenschaft. Jeder habe wohl schon ersehen, wie wohlthätig dieser Zwang sich geltend mache, wenn man sich im Gespräch über

Digitized by Google

Fragen seines Faches einem Manne mitteilen solle, der Verstand und Interesse entgegenbringe, aber in anderen Gedankenkreisen zu Hause sei. Auch über diese Anschauung habe ich gelegentlich Meinungsäußerungen von akademischen Lehrern hervorgerufen: denn daß diese da, wo ihnen eine andere Lehrmethode empfohlen wird, in erster Linie zu hören sind, steht ja wohl außer Zweifel; und da ist mir von mehreren Seiten (wie mir scheint, mit Recht) bemerkt worden, daß es sich nicht bloß um Vorstellungen handele, die den Nichtgymnasiasten fremd seien, sondern noch mehr um ein gewisses Maß von fremdsprachlichem Wissen, z. B. bei der Auslegung eines für das Verständnis des römischen Rechts wichtigen lateinischen Satzes. Könne man auf solches elementare Wissen nicht bauen, so sinke der akademische Vortrag unfehlbar von wissenschaftlicher Erörterung auf das Niveau einer populären Darstellung herab.

In den Anfang August fällt eine interessante Debatte in Aachener Zeitungen. Obgleich zwei Gymnasien, ein Realgymnasium und eine Oberrealschule in Aachen bestehen, hat sich in den unteren Klassen besonders des Karlsgymnasiums eine solche Ueberfüllung eingestellt, daß die Notwendigkeit der Gründung wenigstens einer neuen Schule erhellt. Die Schaffung eines Progymnasiums schien der beste Ausweg. Da wurde von der dortigen „Ortsgruppe des Vereins für Schulreform" die Gelegenheit gekommen erachtet, statt dessen ein Reformgymnasium ins Leben zu rufen. Die Ortsgruppe richtete eine betr. Eingabe an den Stadtrat, und ein Artikel des **Aachener Politischen Tageblatts** in Nr. 180, „Zur Erwägung für Väter und auch für Mütter" überschrieben, machte die Idee dem größeren Publikum plausibel. In Nr. 183 desselben Blattes erfolgte dann eine Entgegnung von einem Schulmann, und ausführlich und sehr verständig wurde die ganze Angelegenheit, was die Gründung eines Reformgymnasiums im Allgemeinen und speziell in Aachen widerrät und die eines Progymnasiums rät, wohl von derselben Seite im **Aachener Volksfreund** behandelt, diese Erörterung auch in Sonderabdrücken verbreitet (Exemplare sind wahrscheinlich von der Direktion des Kaiser-Karl-Gymnasiums zu erhalten). — Am 31. August brachte die **Kreuzzeitung** in Nr. 406 und 407 zwei Leitartikel „Ein paar Worte zur Schulreform", die mehrere Bedenken und Wünsche bezüglich der Neugestaltung der Lehrpläne enthielten. Daß das Englische an allen Gymnasien zu einem obligatorischen Lehrfach gemacht werde, wie man dem Vernehmen nach vorhabe, scheint dem Verfasser aus mehreren Gründen bedenklich, die Wochenstundenzahl des Lateinischen noch nicht genügend durch eine Steigerung von 62 auf 69 erhöht. Wenn die drei neunklassigen Schularten bezüglich der allgemeinen wissenschaftlichen Vorbildung für gleichwertig erklärt würden, solle man die Eigenart des Gymnasiums im Lehrplan noch schärfer betonen. Die Mathematik könne in den oberen Klassen zu Gunsten der alten Sprachen und des Deutschen etwas beschränkt werden. Zugleich wird dringend empfohlen, den geographischen Unterricht, der wie kein anderer kombinierend und konzentrierend wirken könne, auch auf den oberen Stufen mit einer ihr speziell gewidmeten Lehrstunde auszustatten. — Einige Tage später meldeten verschiedene Zeitungen, daß die vorjährige Generalversammlung der Katholiken Deutschlands am 4. September einen Beschluß gefaßt habe, wonach dem Gymnasium sein humanistischer Charakter erhalten bezw. zurückgegeben werden solle; die Vermehrung der Berechtigungen für die Realanstalten sei zu begrüßen: sie werde dem Gymnasium, wenn dasselbe quantitativ auch etwas verliere, qualitativ nur nützen, weil ihm dadurch viel Ballast genommen und eine noch weitergehende „Verrealschulung" erspart werde.

Im Oktober kam zum ersten Mal in den **Münchener Neuesten Nachrichten** der Widerspruch gegen die preußische Schulreform, wie er in weiten Kreisen der bayerischen Gymnasiallehrerschaft vorhanden ist, zu öffentlichem Ausdruck. In Nr. 490 dieses Blattes (vom 24. August) hatte sich ein bayrischer Kollege im allgemeinen zustimmend zu dem Vorgehen der preußischen Regierung und zu den Beschlüssen der Junikonferenz geäußert. Dem gegenüber erschien in Nr. 477 (vom 14. Oktober) ein mit G. gezeichneter Artikel in dem es unter anderem heißt: „Es ist nicht an dem, daß die Beschlüsse der Braunschweiger Versammlung bei den Freunden des humanistischen Gymnasiums in Bayern den gleichen Anklang gefunden hätten wie in Preußen. Wir glauben in Bayern noch nicht so weit zu sein,

Digitized by Google

daß wir sagen müssen: Geben wir den realistischen Anstalten die gleichen Berechtigungen wie dem humanistischen Gymnasium! Die Braunschweiger und Berliner Beschlüsse werden in Bayern, wie übrigens auch in einigen anderen nichtpreußischen Staaten, in dieser verallgemeinernden Tendenz noch auf den zähesten Widerstand stoßen. Unseres Erachtens mit Recht. Es war ein Auskunftsmittel, wenn die Vertreter des humanistischen Gedankens in Preußen sich in Braunschweig und Berlin in der angegebenen Richtung einigten; sie sahen unter den sattsam bekannten Umständen keine andere Möglichkeit, den Grundbestand des Gymnasiums zu retten. Man erwartete zuversichtlich, daß die berufenen Faktoren (Universitäten, Ständevertretungen u. s. w.) ein Wort mitreden würden. Man rechnete wohl auch insgeheim damit, daß nichts Ordentliches dabei herauskommen werde, wenn den Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen (!) der Zutritt zum Studium der Geisteswissenschaften gewährt werde unter der Bedingung, daß diese noch eine Ergänzungsprüfung aus Griechisch, bezw. Latein und Griechisch, ablegen müßten. Die Beteiligten an der Braunschweiger Versammlung, welche in der Berechtigungsfrage soweit von ihrem bisherigen Standpunkt abrückten, sowie die Freunde des humanistischen Gymnasiums auf der letzten Berliner Schulkonferenz hegten indes, wie wir nicht ohne Grund vermuten, noch eine andere Erwartung. Man erkannte, daß in Bayern, Württemberg, Sachsen ein konservativer Zug herrsche und sonach seitens der Regierungen keine Neigung bestehe, den Zugang zur Medizin oder gar zur Jurisprudenz Leuten zu gestatten, deren Bildungsgang von demjenigen der humanistischen Gymnasien so weit abzweige und ganz vorwiegend in technischer Richtung liege. So hoffte man denn wohl, daß diese Staaten sozusagen der Retter in der Not sein würden und durch ein bestimmtes Quod non! die preußische Regierung von raschen Thaten zurückhalten würden, da sonst ein Riß im Schulwesen Deutschlands unausbleiblich wäre." [Ob Zulassung der Realgymnasiasten und Oberrealschüler zu allen akademischen Studien den Gymnasien, Universitäten und gelehrten Berufen mehr Nutzen oder mehr Schaden bringen wird, darüber kann in der That gestritten werden. Bezüglich der Motive aber, welche in Braunschweig zur Empfehlung und Annahme jener Zulassung führten, irrt sich der Einsender in mehr als einem Punkt. Es ist in dieser Hinsicht auf die Ausführungen Jägers und Gauers bei der Br. Versammlung, in unserer Zeitschrift S. 118 und 121 des vorigen Jahrgangs, und auf die oben S. 179 abgedruckte Erklärung von Wendt zu verweisen: denn der Gedanke, daß diese Männer andere als die geäußerten Beweggründe in petto gehabt hätten, ist ausgeschlossen. Auch ist daran zu erinnern, daß schon am Ende der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts, ehe wohl irgend eine deutsche Regierung an eine Maßregel, wie die durch die Junikonferenz empfohlene, dachte, verschiedene energische Verfechter des humanistischen Gymnasiums sich für Aufhebung der Vorrechte der Gymnasialabiturienten ausgesprochen haben, so Wendt in der Festrede bei der Feier des dreihundertjährigen Bestehens des Karlsruher Gymnasiums 1886, P. Cauer im Januarheft der Preuß. Jahrbücher vom Jahr 1889, Aly in der 1890 am Magdeburger Pädagogium gehaltenen Festrede über das Wesen des Gymnasiums.] — In der Beilage zur **Allgemeinen Zeitung** Nr. 243 vom 23. Okt. und in dem September-Oktober-Heft der **Blätter für das bayrische Gymnasial-Schulwesen** S. 632 ff. veröffentlichte dann Professor Dr. Friedr. **Gebhard**, der erste Vorsitzende des bayrischen Gymnasiallehrervereins, einen Aufsatz mit dem Titel: „Reformbedürftiges an den humanistischen Gymnasien in Preußen". Seine Berechtigung, ja moralische Nötigung über diesen Gegenstand das Wort zu ergreifen, begründet G. mit dem tam proximus ardet Ucalegon und mit der Pflicht aller Verfechter des Humanismus, da einzutreten, wo diesem Schaden droht. Seines Erachtens sind in Preußen einem ersprießlichen Betrieb des Unterrichts vornehmlich drei Punkte hinderlich, bei deren Darlegung er sich auch auf mündliche Aeußerungen preußischer Kollegen beruft. Die größte Schuld an dem Rückgang der klassischen Schulstudien in Preußen trügen die Lehrpläne vom Jahre 1892. Das einzige Gute, was sie gebracht, sei der Wegfall des lateinischen Aufsatzes. Schlimm sei dagegen die Verminderung der lateinischen Stunden, indes nicht allzuschlimm: mit 62 lasse sich auskommen [?], in Bayern habe man nur vier mehr. Aber äußerst bedenklich seien mehrere Bestimmungen, die den Zweck hätten, die Grammatik hinter die Lektüre zurück-

Digitized by Google

zu drängen. Man habe den sogenannten Grammaticismus zurückdämmen wollen; aber die Lektüre habe dabei nicht gewonnen, sondern verloren, und dem Grammaticismus sei nicht Einhalt gethan worden. Speziell tadelt der Verfasser, daß man den grammatischen Unterricht bereits auf unteren Stufen eingeschränkt, ferner daß man verordnet habe, die grammatischen und stilistischen Uebungen an den jeweils in der Klasse gelesenen Autor anzuschließen. Die Befolgung der ersten Vorschrift habe dazu geführt, daß die Klassikerlektüre selbst in den höchsten Klassen der grammatischen Exkurse nicht entraten könne. „Die nackten oder breitspurigen Periphrasen der Klassikerstoffe" aber in den Schreibübungen „ersticken den Schülern das Interesse und die Freude an beidem, am Hinübersetzen und am Klassiker." Auch werde der Lehrer dadurch und durch die sog. Rückübersetzungen verführt, grammatische und stilistische Dinge bei der Lektüre um ihrer späteren Anwendung willen besonders zu betonen. Ferner sieht G. die „methodische Bemerkung" als schadenbringend an, welche für den ersten lateinischen Unterricht in VI im allgemeinen nicht die Regel zum Ausgangspunkt zu nehmen empfiehlt, sondern ein induktives Verfahren anrät. Vielmehr seien für Erlernung und Einprägung der Grammatik solche Methoden zu wählen, welche am schnellsten und sichersten zum Ziele führten. [Nach unserer Meinung, die wir im Jahrgang VI S. 120 ff. und 172 f. dieser Zeitschrift ausgesprochen, haben die Lehrpläne von 1892 die Uebungen in der Anwendung der klassischen Sprache nicht zum Vorteil, sondern zum Schaden der Lektüre zu sehr beschränkt; und daß in dieser Hinsicht wieder mehr geschehen müsse, hat in der Junikonferenz ja nicht bloß Prof. Harnack geäußert, sondern nach dem Protokoll S. 129 auch Geh. Rat Matthias. Uebrigens ist das Bild, das sich G., aufgrund wohl von pessimistischen Aeußerungen preußischer Vertreter des Humanismus, von dem Lehrbetrieb an preußischen Gymnasien während des letzten Jahrzehnts gemacht hat, nach den von mir an solchen Anstalten in dem letzten Lustrum gemachten Beobachtungen entschieden doch zu dunkel. Was die Anlehnung der lateinischen und griechischen Uebersetzungsaufgaben an die Autoren und die Anwendung der sogen. induktiven Methode betrifft, so gehört Beides unseres Erachtens zu den Dingen, die, je nachdem sie angefaßt werden, entweder sehr förderlich oder höchst unerquicklich und unfruchtbar sind. Bekanntlich hat ein Mann, der auch in Schulämtern die größten Erfolge erzielt hat, Fr. A. Wolf, den Satz ausgesprochen: „Von der Regel beginnen, das ist eine lumpige Methode;" und die Art, wie z. B. Bonitz in der Prima des Gymnasiums zum grauen Kloster griechische Extemporalien im Anschluß besonders an Platolektüre gab, ist eine höchst förderliche und anregende gewesen. Aber durchweg verlangt sollte u. E. weder die Induktion noch jene Anlehnung werden.] Der zweite Mißstand, den G. hervorhebt, ist die zu weit gehende Milde bei den Versetzungen. Er glaubt, daß wenn in dieser Hinsicht nicht gefehlt würde, sicher der die Unterrichtserfolge so schlimm beeinträchtigende Schülerballast, über den man mit Recht immer klage, nicht vorhanden wäre, und daß der Uebelstand, wenn nicht beseitigt, sich noch steigern würde, sobald infolge der Gleichberechtigung der anderen neunjährigen Anstalten ein Wetthewerb einträte. Man müsse sich eben entschließen, alle solche Elemente in den unteren Klassen rücksichtslos abzustreifen; und G. macht auf einen dahin zielenden bayrischen Ministerialerlaß aufmerksam, der die günstigsten Folgen gehabt habe. [Der Grad der Strenge bei den Versetzungen ist nach unseren Erfahrungen etwas, das nicht bloß an verschiedenen Anstalten desselben Staates oft recht verschieden aussieht, sondern auch in verschiedenen Jahren derselben Anstalt. Und daß man mit unnachsichtiger Strenge, die wir übrigens gleichfalls im genannten Jahrgang S. 172 verlangt haben, den „Ballast" sicher los wird, ist doch nicht zu sagen. Jedenfalls überall da, wo nicht eine andere Anstalt neben dem Gymnasium dem dort Verunglückten die Thore öffnet, bleibt er gewöhnlich als Repetent sitzen und ist dann meist erst recht Ballast.] Das dritte endlich, was nach G.'s Ansicht den Unterrichtsbetrieb am preußischen Gymnasium stark beeinträchtigt, ist der Umstand, daß dort nicht, wie in Bayern und Württemberg, das Klassenlehrersystem herrsche, sondern das Fachlehrersystem in weiter Ausdehnung zu finden sei. [Daß das letztere nachteilig wirken kann, ist zweifellos, und zwar liegt nicht bloß, wo thatsächlich einmal eine ganze Klasse überbürdet wird, der Grund gewöhnlich in Verteilung des Unterrichts unter eine größere Zahl von Lehrern, sondern es wird durch das Fachlehrersystem auch nicht

Digitized by Google

selten ein lebhafter Antagonismus zwischen Vertretern verschiedener Fächer in demselben Kollegium hervorgerufen, der dem Gesamtzweck schlecht dient und an den bayerischen Gymnasien, so weit ich urteilen kann, fehlt.]

Eine bemerkenswerte Aeußerung erschien zwar erst nach der Veröffentlichung des Kaiserlichen Erlasses vom 26. November, war aber vorher geschrieben. In der Dezembernummer der **Blätter für höheres Schulwesen** ist ein Aufsatz des Marburger Oberrealschuldirektors **Knabe** zu lesen „Zur Durchführung der Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten". Hier wird der Frage, wie die Abiturienten, welche auf der von ihnen besuchten Anstalt für das gewählte Studium nicht genügend vorbereitet sind, auf den Hochschulen das fehlende Wissen nachholen können, nahe getreten und der Vorschlag gemacht, zu diesem Zweck nach Analogie der neusprachlichen Lektoren auch einen lateinischen und griechischen Lektor an den Universitäten, einen mathematischen an den technischen Hochschulen anzustellen, pensionierte Oberlehrer oder Kandidaten des höheren Schulamts, die sich mit dem Vorsitzenden der wissenschaftlichen Prüfungskommission zu ihrer Instruktion in Verbindung zu setzen hätten, so lange noch nicht der gewünschte „ordentliche Professor der Schulwissenschaften" vorhanden sei. Uebrigens müsse, wenn den Gymnasien fakultativer Unterricht im Englischen gestattet werde, auch den Realanstalten freistehen, im Griechischen oder Lateinischen unverbindlich zu unterweisen. Zugleich werden Vorschläge bezüglich der zukünftigen Benennung der drei höheren Schulgattungen gemacht. Gymnasium müßten sie alle drei heißen. Oberrealschule scheint zu gewöhnlich zu klingen. Wolle man Wernickes Vorschlag „altsprachliches, gemischtsprachliches und neusprachliches Gymnasium" nicht adoptieren, der nicht gerade schön, aber treffend sei, so solle man etwa „griechisches, englisches, mathematisches Gymnasium" wählen. Für die Oberrealschule möchte Knabe am liebsten die Bezeichnung „Deutsches Gymnasium" vorschlagen; er fürchtet aber, daß dies anmaßend erscheinen würde. Weniger anmaßend, als komisch, wenn nämlich damit ausgesprochen werden sollte, daß die Oberrealschule glaube, auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts mehr zu leisten, als Gymnasium und Realgymnasium. Und komisch erscheint vielleicht auch Manchem, wenn Anstalten, die das Griechische nach ihrer Organisation nicht lehren, wirklich Wert darauf legen sollten, wenigstens einen griechischen Buchstaben in ihrem Titel zu haben. Ja, wenn man das Deutschtum als Charakteristikum der Oberrealschulen betrachtet, — wäre es da nicht am Platz, einen ganz sauberen deutschen Titel (auch ohne „real") zu erdenken?

Außer den Beschlüssen der Junikonferenz ist Gegenstand vielfacher und lebhafter Besprechung das Gutachten gewesen, das Geh. Rat von Wilamowitz über den griechischen Unterricht auf dem Gymnasium abgegeben hatte, das jetzt Jedermann in dem Anhang zu den Protokollen der genannten Konferenz zugänglich ist, aber schon vorher, obgleich da nur als Manuskript gedruckt, in weiten Kreisen bekannt geworden war. Da wir einzelne Punkte dieses Gutachtens eingehender, als oben S. 123 f. geschehen, später zu besprechen beabsichtigen, so verschieben wir darauf auch eine Excerpierung der zu unserer Kenntnis gelangten Beurteilungen.

Von den zahlreichen Aeußerungen in Zeitungen und Zeitschriften über den Kaiserl. Erlaß vom 26. November haben wir einige im vorigen Heft dieses Jahrgangs S. 89 notiert, und fast alle mir bekannt gewordenen bei Besprechung einzelner Punkte der Kabinettsordre in dem Vorwort zu dem Verzeichnis der Unterschriften für die Braunschweiger Erklärung S. XIII f. und im vorigen Heft S. 90 ff., sowie in den Referaten über die Junikonferenz und die letzten Kammerverhandlungen benutzt. G. U.

Broschürenschau.

Was uns die Griechen sind. Akademische Festrede zur Feier des 200jährigen Bestehens des Königreichs Preußen, gehalten am 18. Januar 1901 von **Paul Natorp.** Marburg, Elwert 1901, 26 S.

Für die Freunde humanistischer Bildung ist es sicher eine erfreuliche Erscheinung, daß neuerdings die Universitätslehrer mehr und mehr aus der Zurückhaltung, die sie größtenteils

Digitized by Google

gegenüber dem Streite um die höhere Schule längere Zeit beobachtet haben, heraustreten und, soweit sie ihr Votum abgegeben haben, zumeist, entweder durch Unterschriften zu den Braunschweiger Beschlüssen oder durch ihre Antworten auf die Anfragen der „Badischen Landeszeitung“ und der „Deutschen Juristen-Zeitung“, für die altbewährten Grundlagen unserer Gelehrtenbildung eingetreten sind. Maßgebend für ihr Vorgehen war wohl der Eindruck: Proximus ardet Ucalegon, zumal man sich sagen mußte, daß der Brand nicht etwa im Nachbargebäude, sondern im Unterstock des eigenen Wohnhauses um sich gegriffen habe, so daß der Boden ihnen selbst unter den Füßen heiß zu werden begann. Wie dem nun auch sein mag, an Dank für mannhaftes Bemühen, den Brand zu löschen, wird es ihnen nicht fehlen.

Besonderer Dank gebührt aber den Lehrern der Wissenschaft, die unaufgefordert aus sich heraus öffentlich bei festlicher Gelegenheit Zeugnis ablegen für den Wert humanistischer Bildung, wie das Professor Natorp als offizieller Festredner in Marburg bei der akademischen Feier am 18. Januar gethan hat. Dieses Zeugnis wiegt um so schwerer, als der Redner ohne alle Einseitigkeit und Engherzigkeit unter voller Anerkennung der modernen Bildungsmittel von hoher Warte aus sein eigenartig begründetes Urteil abgiebt.

Da die Rede es voll verdient, weiteren Kreisen zugänglich gemacht zu werden, als dies auf dem Wege des Buchhandels zu geschehen pflegt, so mag sie den Lesern der Zeitschrift in ihren Hauptgedanken möglichst im Anschluß an den Wortlaut vorgeführt werden.

Nach Feststellung des Themas erörtert der Redner in grundlegender Betrachtung das Verhältnis des Humanismus zum Hellenismus, den er nur als historische Grundlage unserer humanistischen Bildung gewertet wissen will. Er scheidet dabei scharf zwischen altem und neuem Humanismus. Dem ersteren weist er natürlich die Thür in dem Ausbau unserer modernen Bildung. Denn „das Ziel des Studiums der Antike kann nicht sein, uns selbst zu antiquieren.“ Er unterscheidet aber auch den verjüngten Humanismus Herder'schen Gepräges von dem F. A. Wolfs, den er als Panhellenismus charakterisiert, wie mir scheint, nicht mit vollem Recht. Denn Wolfs Stellung zu den Bildungsfragen wird doch wohl insofern etwas einseitig beleuchtet, als seine späteren Anschauungen nicht in Betracht gezogen werden, wie sie z. B. in dem von ihm 1809 für das Joachimsthaler Gymnasium unter ziemlich weitgehender Berücksichtigung moderner Bildungsfächer entworfenen Stundenplan, der Normalplan werden sollte, deutlich zu Tage treten. Auch Wolf hat sich zumal seit seiner Uebersiedelung nach Berlin (1807) den Bedürfnissen der neuen Zeit in der Frage der Jugendbildung nicht verschließen können.

So entschieden nun auch Natorp und zwar mit guten Gründen den ausschließlichen Aufbau unserer höheren Kultur auf griechischer Grundlage ablehnt, so weist er doch in dem Hauptteil seiner Rede die unersetzliche Bedeutung der griechischen Kultur für die unsere in philosophischer Begründung schlagend nach, und in diesem Nachweis liegt der Schwerpunkt der Festrede, die gerade hier in den Hauptstellen festgehalten zu werden verdient.

„Nicht allein darin — heißt es — erkennen wir den Grund, unsere höhere Allgemeinbildung auf die Kenntnis der alten und vorzugsweise der griechischen Kultur geradezu zu gründen, daß sie eine der historischen Quellen unserer Kultur und zwar eine der hauptsächlichsten ist, sondern darin zugleich, daß genau die inhaltlichen Grundelemente, aus denen die menschliche Kultur (wie wir sie auf dem heute erreichten Standpunkt nur zu begreifen vermögen) sich aufbaut und gleichsam konstruieren läßt, nirgends so rein, so einfach und zugleich so vollzählig zu Tage liegen, wie in ihr. Die erzeugenden Kräfte der menschheitlichen Kultur, so wie wir sie bisher zu begreifen vermögen, sind an keiner anderen Epoche ihrer Entwicklung in gleicher Reinheit und Ursprünglichkeit aufzuweisen und zur Erkenntnis zu bringen, wie an der Kultur der Griechen.“

„Welche Bedeutung dies gerade im gegenwärtigen Stadium hat, mag folgende Erwägung lehren. Der Drang unserer Tage geht auf eine in der That ungeheure, gleichsam peripherische Erweiterung der Machtmittel des menschlichen Geistes nach jeder nur denkbaren Richtung; mehr zwar nach materieller als nach geistiger Seite. Um so dringender thut uns not die zentrale Vertiefung durch den Rückgang auf die ursprünglich

Digitized by Google

gestaltenden Kräfte, in welchen die unabsehbar sich dehnenden Kreise menschlicher Bildung als in ihrem geistigen Zentrum zusammengehalten sein müssen, wenn nicht alles auseinanderfallen soll in Einzelbestrebungen, unter denen keine gemeinsame Verständigung, keine Vereinigung zu einer gewaltigen Kraftleistung mehr möglich ist."

Da im Gesamtleben der Menschheit die stärkste, weil eigenste Leistung in der Grundlegung zur Kultur und nicht in ihrer Fortbildung, in den Wurzeln, nicht in den Veräst[illegible]lungen liegt, so wird gefolgert:

„Soll der mächtige Baum der Kultur nicht absterben, sondern sich immer verjüngend frische Triebe hervorkeimen lassen, so muß in gesunder Zirkulation jedes feruste Zweiglein seine Säfte aus den Wurzeln ziehen können. Die pädagogische Weisheit, welche das Alte absterben lassen will, damit das Neue sich mit um so ungeteilterer Kraft entfalte, ist nicht weiser als der Rat des Gärtners wäre, die Wurzeln zu beschneiden, damit Aeste und Zweige desto reicher und üppiger sprießen."

Inwieweit griechische Geistesbildung für die Kultur der Gegenwart wurzelhaft ist, wird hierauf durch den Hinweis auf die verschiedenen Gebiete geistigen und sittlichen Lebens gezeigt, so für die Wissenschaft, deren formale Voraussetzungen nirgends in gleicher Reinheit zu Tage liegen wie bei den Griechen, vorab in den Dialogen Platos, bei Aristoteles und dann bei Euklid und Archimedes. Das Gleiche gilt von der Kunst und Litteratur in Bezug auf „Ursprünglichkeit und Reinheit der Grundlinien künstlerischer und dichterischer Gestaltung."

Noch augenfälliger ist nach Natorps Ausführung die Bedeutung der Alten für die Erkenntnis der Grundgesetze des Sittlichen. „Sie liegen, wiederum bei Plato, in einer Schlichtheit und Reinheit, d. h. Unabhängigkeit von jedem fremdartigen Beisatz zu Tage, wie sonst nirgends in aller Geschichte. Wahrlich, verehrungswürdig ist ja die moralische Weisheit des Mannes von Nazareth; aber ganz in den Tiefen religiöser Anschauung wurzelnd, kennt sie gar nicht das Bedürfnis einer Begründung, braucht es nicht zu kennen. Das Sittliche ist in seiner erhabenen Lehre einfach da, man darf nicht fragen woher." Diese Parallele ist wohl nicht unanfechtbar, sowohl hinsichtlich der Einschätzung der ethischen Prinzipien selbst, wie in dem Urteil über ihre Begründung.

Dagegen darf der Redner auf volle Zustimmung rechnen zur Behauptung, daß „die schlichten gesetzmäßigen Grundformen sozialen Lebens dem Heranwachsenden aus den ungleich einfacheren, übersichtlicheren, weil ursprünglicheren, sozialen Bildungen, welche die alte und auch hier vorzugsweise die griechische Geschichte in geradezu typischer Entwicklung aufweist, eher erkennbar sind, als aus den so viel verwickelteren Verhältnissen modernen Lebens."

Aus diesen Erörterungen wird dann das Ergebnis gewonnen:

„Wer es als ein unabweisbares Bedürfnis der höheren Kultur unserer Nation, vielleicht das dringlichste im gegenwärtigen Augenblick erkennt, daß dem rast- und beinahe schon ziellosen Drängen nach Vereinzelung und Sondergestaltung ein Gegengewicht geschaffen werde in zentraler Beherrschung, wer begreift, daß die Wurzelkraft unserer Bildung einer sehr erhöhten Pflege bedarf, wenn nicht ihre äußere Ausdehnung ihrer Gesundheit bedrohlich werden soll, ... wer der Ansicht ist, daß, nach dem großen Vermächtnis Platos, dem edlen Radikalismus der Wissenschaft und der Sittlichkeit die Lenkung der Dinge gebührt, ... der wird mit uns der Meinung sein, daß wir der Schule der Griechen noch nicht entwachsen sind, noch je entwachsen werden."

Man sieht wie eng sich dieses Ergebnis mit der Grundanschauung berührt, auf welcher v. Wilamowitz die Vorschläge seines bekannten Gutachtens über den griechischen Unterricht aufbaut. Denn auch von ihm wird die griechische Kultur, von der das ganze Römertum nur als eine integrierende Provinz erscheine, nicht nur als Grundlage, sondern als Typus der unseren bezeichnet und die Ueberzeugung ausgesprochen, daß die Zukunft das Griechentum noch viel höher schätzen werde, weil sie es besser verstehen werde.

Gegen die Einwendung aber, daß man, den unersetzlichen Wert der griechischen Kultur zugegeben, ihren inneren Gehalt auch ohne das Medium der so schweren griechischen Sprache

Digitized by Google

durch Verdeutschung der antiken Meisterwerke ausschöpfen könne, hebt Natorp das schon von Herder und Humboldt geltend gemachte Moment hervor, daß „die Sprache ein so grundwesentliches Stück einer nationalen Kultur ist", weil sie eben den ureigensten Niederschlag des Geisteslebens eines Volkes bildet, daß das eine ohne das andere nicht zu haben ist.

„Eine Uebersetzung ist nun einmal keine Urschrift; und genau auf das Ursprüngliche kommt es uns an. Ein Marmorwerk wird schon im Gips nicht adäquat aufgefaßt, ein Oelbild nicht im Stich, noch weniger in der Photographie oder im Holzschnitt; keine Photographie aber und kein Holzschnitt ist so unrettbar der Subjektivität unterworfen, wie die Uebersetzung in eine fremde Sprache, zumal in eine so weit verschiedene, wie jede moderne von der griechischen verschieden ist."

Am Schlusse seiner thematischen Darlegungen macht Natorp noch auf ein Bedenken aufmerksam, das sich nicht leicht zurückweisen lasse, daß nämlich ein wirklicher Kommunismus der Bildung auf der Basis des Griechischen nicht zu erreichen sei, weil seine Kenntnis nur einer verhältnismäßig kleinen Auswahl der Befähigteren ernstlich zur Aufgabe gestellt werden könne. Diese hellenistische Bildung werde einen aristokratischen Zug behalten, der sich noch vertiefen müsse bei der gegenwärtigen Entwicklung des Schulwesens. Auch die Universitäten würden durch die Differenzierung der Bildung bei gleichzeitiger unvermeidlicher Erweiterung der „Berechtigungen" stark in Mitleidenschaft gezogen, ja vor die Gefahr gestellt, in eine Summe von Fachschulen zu zerfallen, die nur noch durch das Band ökonomischer Einheit zusammengehalten werden.

Unzweifelhaft besteht diese Gefahr für die alte Universitas litterarum. Es braucht hier nicht untersucht zu werden, inwieweit sie aus der modernen Kulturentwicklung hervorgewachsen oder durch die langjährige Passivität der zu ihrer Abwehr vor anderen berufenen Organe groß geworden ist. Man wird ihr auch kaum begegnen können durch das Flickwerk geplanter Vorkurse und Nachprüfungen. Aber man kann vielleicht hoffen, daß, nachdem die Flut in der Uebergangszeit das eine oder andere Opfer zu seinem Schaden in ein falsches Flußbett getragen hat, durch Wahrnehmung dieser Schäden andere klug werden und so die Strömung sich allmählich von selbst regulieren wird, so daß wenigstens die einzelnen Glieder des Organismus nicht durch Zuführung heterogener Elemente tiefer geschädigt werden.

Ein Trost aber darf in der gegenwärtigen Bedrängnis denjenigen Fakultäten wenigstens, die ihre Hörer vorzugsweise von den humanistischen Gymnasien erhalten, in Aussicht gestellt werden, daß sie wieder etwas mehr Freude an der Vorbildung ihrer Zöglinge in der Antike erleben werden, nachdem „die im Jahre 1892 eingeleitete Reform" im Geiste und nach den Beschlüssen der Unikonferenz von 1900 „weiter geführt ist." Wir hoffen auf entsprechende Fortsetzung.

Frankfurt a. M. Theodor Hartwig.

Wie dient das Gymnasium dem Leben? Ein Beitrag zu den Aufgaben praktischer Geistesbildung. Von **Paul Cauer,** Dir. des städt. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Düsseldorf. 50 Col. in 4°. Düsseldorf in Kommission von Boß.

Wie sich einst gegenüber den Angriffen von Juden und Heiden eine christliche apologetische Litteratur entwickelte, so ist allmählich eine humanistische Apologetik durch Ansturm auf die altklassischen Schulstudien hervorgerufen, und die Notwendigkeit, weitere Kreise darüber zu belehren, was diese Studien wollen und können, ist nicht in Abrede zu stellen. Der Wert derartiger Schriften aber ist natürlich nicht immer der gleiche. Manche gestehen wir ziemlich unbefriedigt aus der Hand gelegt zu haben, weil die für den klassischen Unterricht angeführten Gründe zu allgemeiner Natur waren. Als musterhafte apologetische Leistungen dagegen, die spezialisierend den hohen Wert des humanistischen Unterrichts darlegen, möchten wir die bezeichnen, welche Paul Cauer schon früher und jetzt wieder geliefert hat. Wir denken unter den früheren Schriften besonders an das 1890 erschienene Büchlein „Unsere Erziehung durch Griechen und Römer", aber auch an „Die Kunst des Uebersetzens" und seine Grammatica militans.

Digitized by Google

Wir haben im vorigen Heft dieser Zeitschrift S. 99 ein Buch besprochen, das in sehr anregender Weise Schätze zu heben sucht, welche für richtige Beurteilung von Fragen der Gegenwart im klassischen Altertum ruhen, und haben ebenda S. 18 ff. einen Vortrag zum Abdruck gebracht, der sich die Aufgabe gestellt und glücklich gelöst hat, zu zeigen, welche politische und sozialpolitische Vorbildung die Schüler der Gymnasien aus dem Altertum schöpfen können. In ähnlicher Richtung bewegt sich die oben bezeichnete jüngste Schrift Cauers, die ursprünglich als Beilage zum vorjährigen Programm der von ihm geleiteten Anstalt erschien. Ueberzeugend wird hier durch zahlreiche treffende Beispiele gezeigt, wie ungemein viel in sachlicher Beziehung auch für das heutige Leben die Schüler aus der Beschäftigung mit griechischen und lateinischen Autoren gewinnen können, und zwar so, daß sie es sich durch Beschäftigung mit den antiken Litteraturwerken erarbeiten, daß dabei also nicht bloß eine Vermehrung des Wissens, sondern auch eine Stärkung des Könnens stattfindet. Die Ueberschriften der einzelnen Kapitel zeigen, welchen Kreis von Wissensgebieten Cauer dabei ins Auge gefaßt hat: Zur Himmelskunde, Geographisches, Wirtschaftsleben, Staat und Politik, Geschichte.

So möchten wir diesem Programm von Herzen viele Leser wünschen, mehr, als den meisten Schulprogrammen zuteil zu werden pflegen, und so manchen ja nicht mit Unrecht.

II.

Die Zukunft des Gymnasiums von Dr. **Friedrich Neubauer,** Oberlehrer in Halle a. S. [an der Latina der Francke'schen Stiftungen]. Halle a. S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1900. 31 S. 50 Pfg.

Das alte Gymnasium und die neue Zeit. Gedanken über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unseres höheren Schulwesens. Von Dr phil. **Albert Fischer.** Groß-Lichterfelde, bei Bruno Gebel. 1900. 431 S. 6 Mk.

Prof. Dr. Peter Meyer, Herausgeber des „Gymnasiums" hat in dem am 1. Nov. v. J. erschienenen Heft seiner Zeitschrift einen „Vorschlag zur Güte für die Herren Schulneuerer und solche, die es noch werden wollen" veröffentlicht, der darauf hinausläuft, daß Jeder, der hinfüro über die Neugestaltung unserer Schulen schreibt, verpflichtet sei, einen Lehrplan zugleich mit seiner Schrift zu liefern. In dieser Hinsicht dürften die beiden obengenannten Schriften Herrn Meyer befriedigen. Ob auch in anderer?

Am Schlusse gibt Neubauer einen Stundenplan, Fischer sogar mehrere. Solch ein Abschluß ist auch uns immer erwünscht. Nicht, daß wir meinten, wir hätten noch nicht genug Lehr- und Stundenpläne, sondern weil man da doch mit einem Blick sieht, woran man ist. Und, wie manche die Lektüre eines Romans mit dem letzten Kapitel beginnen, so sehe ich mich gern bei einer Reformschrift zuerst danach um, ob mir nicht gegen Ende ein Stundenplan Spannung und Zeit erspart.

Was man da nun auf der letzten Seite der Neubauer'schen Broschüre erblickt, ist allerdings wenig dazu geeignet, Aufmerksamkeit bei denen zu gewinnen, welche für die humanistischen Gymnasien eintreten. Denn da sehen wir in der vierten Linie des Planes „Griechisch oder Englisch in Ober II, Unter I, Ober I je 3 Stunden, zusammen 9". v. Wilamowitz that auf der Innikonferenz den Ausspruch: „Zu dem Vorschlage, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen — eine Ungeheuerlichkeit! — möchte ich nur das eine sagen: es ist mir gewesen, als käme jemand und wollte mir ein paar Ohrfeigen geben". Für Solche, die viel Reformlitteratur gelesen, hat dieser Vorschlag allerdings ein weniger überraschendes und gefährliches Aussehen; aber ihn eingehend zu diskutieren, erscheint mir zwecklos. Plato läßt den Sokrates zu Kriton sagen, nachdem er den Grundsatz aufgestellt, daß man unter keinen Umständen einem Andern Böses zufügen dürfe: *οὐχ οὖν οὕτω δέδοκται καὶ οἷς μή, τούτοις οὐκ ἔστι κοινὴ βουλή, ἀλλ' ἀνάγκη τούτους ἀλλήλων καταφρονεῖν, ὁρῶντας τὰ ἀλλήλων βουλεύματα.* Setzt man hier statt des *καταφρονεῖν* einen milderen Ausdruck, so kann man den Satz wohl auf das Verhältnis zwischen Denen anwenden, die das Griechische dem Gymnasium als obligatorischen Bestandteil des Lehrplans erhalten wollen, und Denen, die es entweder ganz zu beseitigen oder zu

Digitized by Google

einem fakultativen Fach zu machen wünschen. Seit 1888 bis auf die jüngste Vergangenheit sind Kundgebungen für Festhaltung des an unseren Gymnasien erteilten griechischen Unterrichts von ungemein zahlreichen Männern aus allen höher gebildeten Ständen, insbesondere von hervorragendsten Vertretern der verschiedenen, auch der sog. exakten Wissenschaften erfolgt. Auch die aus den verschiedenartigsten Elementen zusammengesetzte Junikonferenz zeigte sich in dieser Hinsicht durchaus konservativ gesinnt. Und nach der Entwicklung, die das in Rede stehende Lehrfach im Verlauf des verflossenen Jahrhunderts in Deutschland genommen hat, nachdem auch die vielen fruchtbaren Beziehungen zu praktischer Geltung gekommen sind, in denen besonders die Religionslehre, der deutsche, lateinische und geschichtliche Unterricht mit dem griechischen stehen, hat der letztere in der That eine Bedeutung von so hohem Wert gewonnen, daß, wer sie erkannt hat, diesen Lehrgegenstand unter keinen Umständen geneigt sein wird als allgemeinverbindlichen preiszugeben oder auch nur die ihm zugewiesene Zeit zu verkürzen. Wer jene Bedeutung aber nicht erkennt, mit dem ist nicht weiter zu streiten. Nur möchten wir solchen gegenüber, die, wie Neubauer, bei Preisgebung des obligatorischen Griechisch das Latein nicht bloß festzuhalten, sondern zu stärken gewillt sind, bemerken, daß zwar das Latein dem Griechischen Bahn gebrochen, aber jetzt an der Schwestersprache seine beste, ja unentbehrliche Stütze hat, daß nicht bloß nach Erwägungen über das pädagogische Wertverhältnis der beiden klassischen Sprachen und Litteraturen zu einander, sondern nach Erfahrungsthatsachen behauptet werden darf: dem absterbenden griechischen Unterricht würde sicher in nicht ferner Zeit der lateinische nachfolgen. Nur, so lange als Hauptziel des klassischen Unterrichts die Fähigkeit, sich der lateinischen Sprache schriftlich und mündlich zu bedienen, galt, lag die Sache anders. Sobald dagegen als Hauptzweck das eindringende sprachliche und sachliche Verständnis antiker Autoren erscheint, steht es nach unserer Ansicht so: die Beschäftigung mit lateinischer Sprache und Litteratur ist der unentbehrliche, möglichst solid auszuführende Unterbau, das Griechische und seine Litteratur der Oberbau der klassischen Schulstudien, ohne welchen das ganze Gebäude seiner Vollendung und des weitaus wirkungsreicheren Teiles entbehren würde und ohne den auch der Unterbau mit Notwendigkeit allmählich verfallen müßte.[1])

Wenn übrigens der Hauptgedanke Neubauers nach unserer Ueberzeugung entschieden falsch ist, so sind manche Nebengedanken, wie das auch Jedermann nach den früheren Publikationen des Verfassers erwarten wird, fein und beherzigenswert; und ebenso muß anerkannt werden, daß die Art der Behandlung des Themas bei ihm eine durchaus ruhige und würdige ist, während das von den Meisten, die eine „Zukunft des Gymnasiums" befürworten, welche eine Zerstörung des Gymnasiums wäre, nicht behauptet werden kann, so nicht von dem Verfasser der zweiten obengenannten Schrift.

Direktor Bardt in Berlin hat sich die Mühe gegeben, in der Deutschen Litteraturzeitung vom 11. Mai d. J. eine Blütenlese von Wendungen aus dem Fischer'schen Buch zu geben, die teils inhaltlich, teils formell, teils in beiden Beziehungen so bedenklich sind, daß man bisweilen seinen Augen nicht traut. Vielfach paßt dabei auf den Autor, was

1) Auch Paulsen, der einst durch die Art seiner Verteidigung des realgymnasialen Lehrplans die Meinung veranlaßte, daß er den griechischen Unterricht nicht zu schätzen wisse, hat sich danach wiederholt in einer Weise geäußert, die von der gegenteiligen Anschauung Zeugnis giebt. Eine derartige klarredende Aeußerung haben wir oben S. 174 angeführt. Etwas Aehnliches tritt uns jetzt in dem Vortrag entgegen, den P. jüngst auf der Kasseler Realschulmännerversammlung über „die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert" gehalten hat und dessen (bei Vieweg & Sohn erschienenen) Abdruck ich durch des Verfassers Güte soeben erhalte. Dort wird in dringender Weise der Wunsch ausgesprochen, daß es den Gymnasien, die es selber wollen, freigestellt werden möchte, von den Stunden, die dem Latein nach dem neuen Lehrplan in den Oberklassen des Gymnasiums zu Gebote stehen, je eine wöchentlich vielmehr dem griechischen Unterricht zu widmen (eine Erlaubnis, die übrigens nach dem oben S. 132 f. Mitgeteilten jetzt schon gegeben ist). Paulsen ist überzeugt, daß diese Freiheit in zahlreichen Anstalten dankbare Verwendung finden würde. Denn es sei doch wohl nicht zweifelhaft, daß der griechische Unterricht schon jetzt viel mehr das Herz der Schüler und der Lehrer besitze, als der lateinische (S. 8).

Digitized by Google

Lysias den Krüppel von dessen Ankläger sagen läßt: *ὥσπερ, εἰ φωβερῶς ὀνομάσειε, μέλλων δόξειν ἀληθῆ λέγειν, ἀλλ' οὐκ, ἂν πραόνως, ταῦτα ποιήσων.* Sollte F. wirklich glauben, mit Ausdrücken, wie er sie auch von deutschen Geistesheroen braucht, bei kundigen Lesern Eindruck zu machen?

Auch Fischer meint, daß das Griechische wahlfrei werden sollte und daß der lateinische Unterricht mit etwas mehr Stunden bedacht werden müsse, als in dem Lehrplan von 1892.

Das Reformgymnasium lehnen F. und N. entschieden ab, aber N. nähert sich ihm doch, insofern er den fremdsprachlichen Unterricht mit je 6 wöchentlichen Stunden Französisch in VI und V beginnen lassen will und dann für das Latein von IV an wesentlich erhöhte Stundenzahlen einsetzt, während Fischer die Umkehr der Sprachenfolge Latein-Französisch durchaus verwirft. Was er von S. 307 an über den formalen Bildungswert des Lateinischen und Französischen sagt, ist wohl das Ueberlegteste, was in seinem Buche zu finden.

Wenn N. und F. für Fortführung des geographischen Unterrichts in den oberen Klassen mehr Raum begehren, als mit den im geschichtlichen Unterricht unterzubringenden Repetitionen gewährt wird, so stimmen wir besonders aus dem Grunde bei, den Kropatscheck wiederholt für ausgiebigere Betreibung dieser Disziplin geltend gemacht hat, wegen der durch sie gegebenen trefflichen Gelegenheit, verschiedene Seiten des Gymnasialunterrichts in Beziehung zu einander zu setzen. Besonders weil die gleiche Eigenschaft und in noch höherem Grade der philosophischen Propädeutik innewohnt, ist auch zuzustimmen, wenn (wie F. thut) gewünscht wird, daß dieser Unterrichtsgegenstand, wo er beseitigt ist, allerdings in mäßigen Grenzen, wiederhergestellt werde. Was die von N. und F. gewünschte Vermehrung der Stunden für den deutschen Unterricht anbelangt, so möchte ich, wie oben schon einmal, auf die sehr eingehende Verhandlung über diese Frage auf der Kölner Versammlung des Gymnasialvereins und auf das Buch von Wendt verweisen. Das düstere Bild, das Neubauer von dem dürftigen Maß deutscher, besonders prosaischer Lektüre auf den obersten Stufen entwirft, entspricht jedenfalls ebenso wenig, wie seine Vorstellung von Maß und Wirkung griechischer Lektüre, dem, was wir viele Jahre vor Augen gehabt. Aber auch die Praxis an preußischen Schulen rechtfertigt gewiß nicht die Neubauer'sche Frage: „Ist es überhaupt nicht so, daß der deutsche Unterricht in den oberen Klassen das Bestehen einer deutschen Prosa so ziemlich ignoriert?"

F. wünscht auch technische Unterrichtsgegenstände im Gymnasium mehr berücksichtigt. Das Zeichnen soll bis zum Ende der Schulzeit obligatorisch sein, und auch den Handfertigkeitsunterricht möchte er zu einem allgemeinverbindlichen Fach machen. Wir haben stets für beide Lehrgegenstände ein besonderes Interesse gehabt; aber sowohl die Obligation zum Zeichnen über die Obertertia hinaus auszudehnen, als die zum Slöjd einzuführen, wäre nach unseren Erfahrungen entschieden nicht rätlich.

Die von der Verlagshandlung beigelegte Anzeige des Fischer'schen Buchs nennt unter den hier erhobenen Forderungen an erster Stelle: „Die Bildung muß national sein". Wer stimmte damit nicht überein? Nur daß man sagen muß: sie ist es bereits, auch nach dem Urteil von Männern, wie Treitschke, Freytag, Heyse u. A., und in den Gymnasien ebenso wie in Schulen ohne Latein und Griechisch, es sei denn daß man dem Ausdruck „nationale Bildung" den Sinn einer Beschränkung giebt. Weiterhin wird die Forderung erwähnt, daß neben das Formalprinzip bei Gestaltung des Unterrichts das künstlerische treten müsse, und dem entspricht die Ausführung des Buchs. Das Ergebnis früherer Erwägung des Autors aber lautete etwas anders. Das Vorwort der einige Monate vorher erschienenen Broschüre Fischers „Ueber das künstlerische Prinzip im Unterricht" enthält die Worte: „Das Prinzip der logisch-formalen Bildung hat man heute in der Hauptsache aufgegeben, ohne klar und bestimmt etwas Anderes an seine Stelle zu setzen. Der Verfasser versucht, diese Lücke auszufüllen." Vielleicht erscheint später infolge von nochmaligen Ueberlegungen dem Verfasser von Broschüre und Buch manches auch noch anders, als bei Abfassung des letzteren. U.

Digitized by Google

Die Bedeutung der Bundesratsbeschlüsse über die Zulassung zur ärztlichen Prüfung.[1])

Die „Rheinisch-Westfälische Zeitung" machte vor einigen Tagen nähere Mitteilungen über die Vorlage, die dem Bundesrate über die Bedingungen für die Zulassung zu den ärztlichen Prüfungen zugegangen war, und über die Beschlüsse, die zu derselben von dieser Körperschaft gefaßt worden sind. Nach diesen Mitteilungen hat der § 5 des unter dem 14. Dezember v. J. vom Grafen Posadowsky vorgelegten Entwurfs einer Bekanntmachung über die Approbation als Arzt folgenden Wortlaut gehabt:

„Der Meldung (um Zulassung zur ärztlichen Vorprüfung) sind in Urschrift beizufügen: 1) Das Zeugnis der Reife von einem deutschen humanistischen Gymnasium oder von einem deutschen Realgymnasium, bei dem nach Befinden des Bundesrates für das Lateinische durch Stundenplan und Unterrichtsbetrieb die Erreichung des Lehrziels eines deutschen humanistischen Gymnasiums gesichert ist. Das Reifezeugnis eines sonstigen deutschen Realgymnasiums oder einer deutschen Oberrealschule bedarf der Ergänzung durch Ablegung einer besonderen Reifeprüfung im Lateinischen an einer der vorgedachten Anstalten. — Das Zeugnis der Reife von einem humanistischen Gymnasium außerhalb des deutschen Reiches darf nur ausnahmsweise als ausreichend erachtet werden (§ 45); 2) der Nachweis, daß der Studierende nach Erlangung des Reifezeugnisses, bezw. nach Ergänzung desselben (vergl. zu 1) mindestens fünf Halbjahre dem medizinischen Studium an Universitäten des Deutschen Reiches obgelegen hat u. s. w."

Dagegen lautet der diesem entsprechende § 6 der vom Bundesrat beschlossenen Bekanntmachung nach den Angaben der „Rheinisch-Westf. Ztg." folgendermaßen:

„Der Meldung ist beizufügen das Zeugnis der Reife von einem deutschen humanistischen Gymnasium oder von einem deutschen Realgymnasium. — Das Zeugnis der Reife von einem humanistischen Gymnasium oder Realgymnasium außerhalb des Deutschen Reiches darf nur ausnahmsweise als genügend erachtet werden (§ 65).

Weiter heißt es in § 7:

„Der Meldung ist der Nachweis beizufügen, daß der Studierende nach Erlangung des Reifezeugnisses (§ 6) mindestens fünf Halbjahre dem medizinischen Studium an Universitäten des Deutschen Reichs obgelegen hat u. s. w."

Der Unterschied zwischen der Vorlage und den Beschlüssen liegt auf der Hand. Nach der Vorlage sollten nur die Reifezeugnisse derjenigen Realgymnasien, bei denen für das Lateinische durch den Lehrplan und den Unterrichtsbetrieb die Erreichung des Lehrziels eines Gymnasiums gesichert ist, den Gymnasien hinsichtlich der Zulassung zu den ärztlichen Prüfungen gleichgestellt sein. Diese Voraussetzung trifft nur für die württembergischen Realgymnasien zu. Der Beschluß des Bundesrats hat jedoch diese Gleichstellung ohne jede Einschränkung ausgesprochen.

Die „Rheinisch-Westfälische Zeitung" meint nun, daß unsere frühere Mitteilung über die Möglichkeit, nach Ableistung der Reifeprüfung an einer Oberrealschule durch das Bestehen einer Ergänzungsprüfung im Lateinischen die Zulassung zu den ärztlichen Prüfungen zu erlangen, durch ihre obige Meldung widerlegt werde. Das ist jedoch nicht zutreffend. Denn nach den Beschlüssen des

1) Obige Darlegung, aus der hervorgeht, wie sich die Lösung der Berechtigungsfrage in Preußen bisher gestaltet hat, entnehmen wir der Abendausgabe der Kreuzzeitung vom 5. Juni (Nr. 258). Zu der am Schluß gewünschten Regelung müßte jedenfalls eine genaue Bestimmung dessen hinzutreten, was unter den für künftige Juristen ausreichenden Kenntnissen in der lateinischen und der griechischen Sprache zu verstehen ist. Ferner ist ja wohl zu erwarten, daß auch bezüglich aller übrigen Studien durch amtliche Bekanntmachung erklärt wird, welche der drei höheren Schulgattungen die geeignetste Vorbildungsanstalt ist. U.

Digitized by Google

Bundesrats handelt es sich lediglich um das Zeugnis der Reife von einem humanistischen Gymnasium oder von einem deutschen Realgymnasium. Ein solches erwirbt in Preußen auch derjenige Oberrealschulabiturient, der sich an einem Gymnasium oder an einem Realgymnasium der vorgeschriebenen Ergänzungsprüfung unterzogen hat. Diese erstreckt sich nach der preußischen Prüfungsordnung an den Realgymnasien nur auf das Lateinische; wer sie besteht, hat die mit den Reifezeugnissen der Realgymnasien verbundenen Berechtigungen erworben, das ihm erteilte Zeugnis ist ein an einem Realgymnasium erworbenes, in jeder Beziehung vollwertiges Reifezeugnis.

Anders läge die Sache, wenn in dem Beschlusse des Bundesrats auch der Nachweis der Teilnahme am Unterrichte eines Gymnasiums oder eines Realgymnasiums gefordert würde. Davon hat aber bisher nichts verlautet, und auch die „Rhein.-Westf. Ztg." stellt eine derartige Behauptung nicht auf. Nun will zwar dieses Blatt aus der Streichung des auf die Ergänzungsprüfung bezüglichen Satzes der Vorlage entnehmen, daß diese Ergänzungsprüfung in Verbindung mit der Reifeprüfung an der Oberrealschule keineswegs die Zulassung zu den ärztlichen Prüfungen sichere. Wenn die Streichung wirklich diese Bedeutung hätte haben sollen, so hätte der Beschluß des Bundesrats einen Wortlaut haben müssen, durch den die Anwendung der preußischen Vorschriften über die Zulässigkeit der Ergänzungsprüfung ausgeschlossen würde. Nach unserer Auffassung liegt indessen der Grund für die Streichung jenes Schlußsatzes in der Verschiedenheit der inneren Einrichtung der Oberrealschulen in den verschiedenen deutschen Bundesstaaten. Diese Anstalten sind nämlich nicht überall so organisiert, daß an ihnen, abgesehen vom Lateinischen, in allen Lehrgegenständen mindestens die gleichen Anforderungen gestellt werden, wie an den Realgymnasien. Jene Verschiedenheit hat eben dahin geführt, daß seiner Zeit die Vereinbarungen der deutschen Staatsregierungen über die gegenseitige Anerkennung der von den deutschen Gymnasien und Realgymnasien ausgestellten Reifezeugnisse auf die Oberrealschulen nicht ausgedehnt wurden, sondern daß hinsichtlich dieser eine Entschließung von Fall zu Fall vorbehalten worden ist. Deshalb ist es auch durchaus irrig, wenn die „Rhein.-Westf. Ztg." aus der Thatsache, daß der Bundesrat gleichzeitig eine Durchsicht jener Vereinbarungen angeregt und dabei die Oberrealschulen nirgends erwähnt hat, eine Stütze für ihre Auffassung entnehmen zu können vermeint.

Uebrigens hat, wie wir mit Bestimmtheit versichern zu können glauben, der Bundesrat in seinen Beschlüssen ausdrücklich mit der Möglichkeit gerechnet, daß ein von einer Oberrealschule erworbenes Reifezeugnis in Verbindung mit dem Zeugnisse über das Bestehen einer Ergänzungsprüfung als dem Reifezeugnis eines Realgymnasiums gleichwertig betrachtet wird. In der von ihm beschlossenen Bekanntmachung befindet sich nämlich auch eine Bestimmung des Inhalts, daß denjenigen, die vor Ablegung der Reifeprüfung an einem Gymnasium oder Realgymnasium das Zeugnis der Reife an einer lateinlosen Vollanstalt erworben haben, die unmittelbar nach dieser ersten Prüfung bis zur Erwerbung des Reifezeugnisses an einer lateintreibenden Vollanstalt auf das Universitätsstudium verwandte Zeit ganz oder zum Teil auf die für die Zulassung zur ärztlichen Prüfung verbindliche fünfjährige Studienzeit angerechnet werden kann.

Bisher hat sich nun die Presse vorzugsweise die Feststellung des thatsächlichen Sachverhalts, d. h. des Inhalts der Beschlüsse des Bundesrats angelegen sein lassen. Es ist indessen zu erwarten, daß auch die Würdigung dieser Beschlüsse zu einer ausgedehnten Erörterung Anlaß geben wird. In dieser Beziehung heben wir zunächst hervor, daß durch dieselben die Kenntnis der griechischen Sprache als unter allen Umständen für den Mediziner entbehrlich hingestellt worden ist. Wir können nicht sagen, daß uns das

Digitized by Google

mit besonderer Genugthuung erfüllt. Besorgnis müssen wir hierbei namentlich empfinden im Hinblick auf die Möglichkeit, daß die für die künftigen Aerzte getroffene Regelung für die demnächst zu erlassenden Vorschriften über die Zulassung zum Studium der Rechte vorbildlich sein wird. Für unsere künftigen Richter halten wir eben die Kenntnis der griechischen Sprache nicht für entbehrlich.

Andererseits haben wir die Empfindung, daß die Beschlüsse des Bundesrates mit den Wünschen der letzten Schulkonferenz und mit dem im Anschluß an dieselbe ergangenen Königlichen Erlasse vom 26. November v. J. nicht in vollem Einklange stehen. Denn in jenem wird ohne Zweifel der Oberrealschule gegenüber dem Gymnasium und dem Realgymnasium eine minderwertige Stellung gegeben. Die Schulkonferenz dagegen und der Königliche Erlaß vom 26. November 1900 gehen von dem Grundsatze der Gleichwertigkeit der drei Vollanstalten in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung aus. Sie geben zwar zu, daß diese Anstalten nicht für alle Berufszweige in gleich ausreichender Weise vorbereiten, setzen jedoch voraus, daß der Nachweis der Ausfüllung der etwa vorhandenen Lücken regelmäßig erst bei Darlegung der für den Beruf erforderlichen Fachkenntnisse oder während der besonderen Vorbereitung für diesen Beruf verlangt wird.

Wir müssen demnach bedauern, daß grundsätzlich nur das Realgymnasium den Vorteil der Einschränkung des sogenannten Berechtigungsmonopols des Gymnasiums haben soll. Allerdings müssen wir anerkennen, daß die Regelung des medizinischen Prüfungswesens dem Reiche obliegt und daß dessen Organe an die Anordnungen preußischer Instanzen nicht gebunden sind. Wenn im Bundesrate die preußischen Vertreter mit allem Nachdrucke eine Regelung des Gegenstandes im Sinne des Königlichen Erlasses vom 26. November 1900 angestrebt — und wir müssen annehmen, daß sie das gethan haben —, wenn sie aber für diese ihre Bestrebungen nicht die Mehrheit der Stimmen gewonnen haben, so müssen wir uns eben bescheiden.

Aber wir möchten der Auffassung entgegentreten, daß die Beschlüsse des Bundesrates auch für die Regelung der Vorbereitung für das juristische Studium in Preußen vorbildlich sein müssen. Denn hier handelt es sich um eine rein preußische Angelegenheit. Deswegen wird hier in erster Linie der mehrfach erwähnte Königliche Erlaß zu berücksichtigen sein, dabei wird auch den Wünschen der Schulkonferenz in angemessener Weise Rechnung getragen werden müssen. In diesem Sinne wünschen wir folgende Regelung: „Die Reifezeugnisse der Oberrealschulen geben in gleicher Weise wie die des Gymnasiums und des Realgymnasiums die Berechtigung für die Zulassung zu den juristischen Fakultäten sowie zu den Prüfungen für das Richteramt und für den höheren Verwaltungsdienst. Bei diesen Prüfungen ist die Darlegung ausreichender Kenntnisse in der lateinischen und in der griechischen Sprache zu verlangen. Im Hinblick hierauf ist durch amtliche Bekanntmachung für diejenigen, die sich dem Studium der Rechte zu widmen beabsichtigen, das Gymnasium als die geeignetste Unterrichtsanstalt zu bezeichnen."

Läßt man in dieser Weise, soweit ausschließlich Preußen in Betracht kommt, die Gleichwertigkeit der drei Schularten auch praktisch in die Erscheinung treten, so besteht wenigstens die Hoffnung, daß auch die Organe des Reiches in absehbarer Zeit sich dieser Anschauung anpassen werden. Im entgegengesetzten Falle läßt sich die Befürchtung nicht von der Hand weisen, daß der Beschluß der Schulkonferenz über das Berechtigungswesen und der hierauf bezügliche Teil des Königlichen Erlasses vom 26. November 1900 lediglich die Bedeutung von Programmen haben, deren Verwirklichung nicht ernsthaft beabsichtigt wird.

Digitized by Google

Wie denken die Lehrer an preußischen Realgymnasien über größere Ausdehnung des Lateinunterrichts an diesen Anstalten?

Am 10. Mai erhielt ich folgenden, vom 6ten desselben Monats datierten Brief aus Duisburg:

Sehr geehrter Herr Geheimer Hofrat!

In Heft I/II 1901 des „Humanistischen Gymnasiums" findet sich S. 91 in einem Aufsatze von Ihnen über den Königlichen Schulreformerlaß vom 26. November vorigen Jahres die Mitteilung, „daß im Jahre 1882 nach der Erlassung der Bonitzschen Lehrpläne auf einer Versammlung von Realschulmännern in den Rheinlanden gegen die Vermehrung der Lateinstunden in den oberen Klassen von 3 auf 5 als gegen etwas Verkehrtes geeifert wurde". Ein gleiches wird in Nr. 171 der Kreuzzeitung behauptet.

Diese Mitteilung ist eine vollkommen irrige; das Gegenteil ist richtig; die Vermehrung der Lateinstunden 1882 ist allseitig in den Rheinlanden und auch in den andern Gegenden Preußens von den Vertretern der Realschulen mit Freuden begrüßt worden; *sie war die Erfüllung eines von ihnen ausgesprochenen Wunsches.*

Gestatten Sie, daß ich Ihnen hierfür die Beweisstücke liefere.

Zunächst sei vorausgeschickt, daß 1882 *nach* Erlaß der Bonitzschen Pläne überhaupt keine Versammlung von Realschulmännern in der Rheinprovinz noch sonstwo stattgefunden hat; wohl aber wurde eine Versammlung von Realschulkuratorien Rheinlands und Westfalens Ende Februar 1882 — nachdem aus der Budgetkommission des Abgeordnetenhauses die Hauptpunkte der geplanten Reform bekannt geworden waren — in Düsseldorf abgehalten. Auf derselben ist der beabsichtigten Vermehrung der Lateinstunden nur zustimmend Erwähnung geschehen. — Ferner fand ebenfalls noch *vor* der thatsächlichen Veröffentlichung der neuen Lehrpläne der 6. Delegiertentag des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins in Berlin am 5/6. April 1882 statt, auf dem gleicherweise dieser Vermehrung nur zustimmend gedacht, im wesentlichen aber andre Gegenstände behandelt wurden.

Dagegen hatten sich die rheinischen Schulmänner kurz vor der Schulreform *amtlich* mit der Lateinfrage an den Realschulen I. O. zu befassen, weil Thema IV der ersten rheinischen Direktorenkonferenz, Juni 1881, lautete: „Der lateinische Unterricht an den Realschulen". In diesem Thema, dessen Behandlung nachher aus besonderen Gründen ausgeschaltet wurde, hatte ich im Namen von 9*) Direktoren selbständiger rheinischer Realschulen I. O. 4 Thesen betreffend die Verstärkung des Latein eingereicht, die nachher auf unsern besonderen Antrag den Protokollen der Verhandlungen einverleibt wurden. Sie finden dieselben in den „Verhandlungen der ersten rheinischen Direktorenkonferenz, Berlin, Weidmann 1881" S. 288 abgedruckt und zwar ist dort zu lesen:

„Eine Beratung über Thema IV — der lateinische Unterricht auf Realschulen — wurde wegen der knapp zugemessenen Zeit ausgesetzt. Die Versammlung beschloß auf Antrag des Realschuldirektors Dr. Steinbart, die von demselben vorgelegten Thesen zu Thema IV zum Abdruck zu bringen.

Thesen des Realschuldirektors Steinbart:

1) Eine mäßige Verstärkung des Lateins an der Realschule I. O. ist wünschenswert; es empfiehlt sich folgende Skala:

VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia
8	8	6	6	6	5	5	5	5
	+ 2		+ 1	+ 1	+ 1	+ 1	+ 2	+ 2

2) Die für diese Vermehrung der Stunden nötige Zeit ist folgendermaßen zu gewinnen: V — 1 Std. Religion, — 1 Std. Deutsch. IIIb und IIIa — 1 Std. Englisch. IIb und IIa

*) Es gab damals deren 11, die 2 andern wollten eine erheblich stärkere Vermehrung der Lateinstunden.

Digitized by Google

— 1 Std. Naturwissenschaften. (Die dann noch den Naturwissenschaften zustehenden Stunden sind so zu verteilen, daß in IIb 3 Std. beschreibende Naturwissenschaften, in IIa 3 Std. Chemie gegeben werden.) Ib und Ia — 1 Std. Zeichnen, — 1 Std. Naturwissenschaften. 3) Die Ziele im Lateinischen bleiben die von der Unterrichts- und Prüfungsordnung vorgeschriebenen; die Erhöhung der Stundenzahl dient nur dazu, sie gleichmäßig und sicher erreichen zu lassen. 4) Beim Abiturientenexamen ist eine Uebersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche zu fordern, dagegen tritt statt des englischen Aufsatzes ein Skriptum ein."

Die neun Monate nachher erscheinenden neuen Lehrpläne entsprachen fast genau den in diesen Thesen gestellten Forderungen; ich habe also wohl recht, zu behaupten, daß die Verstärkung der Lateinstunden nur eine Erfüllung unserer Wünsche war.

Noch mehr aber. Schon am 15. Mai 82 richteten **60** Direktoren selbständiger preußischer Realgymnasien (deren es damals 67 gab), ein Gesuch an den Herrn Minister um Beschränkung und Verlegung der gymnasialen Nachprüfung. Dieses Gesuch beginnt mit einem Dank für die den Wünschen der großen Mehrzahl der Vertreter der Realgymnasien entsprechende Verstärkung des Lateinunterrichts.

Ich hoffe, daß diese Zeilen, die ich in Abschrift auch an Herrn Professor Kropatscheck schicke und die ich zugleich durch Abdruck im Pädag. Archiv veröffentliche, es vermögen werden, eine irrtümliche Behauptung nicht zu einer ewig sich forterbenden Krankheit werden zu lassen.

In hochachtungsvoller Ergebenheit

Dr. Steinbart, Realgymnasialdirektor.

Der Unterzeichnete hat danach die Thatsache näher zu bezeichnen, auf die sich seine Bemerkung im Doppelheft I. II des laufenden Jahrgangs dieser Zeitschrift S. 91 und in Nr. 171 der Kreuzzeitung, sowie in dem vorliegenden Heft S. 127 bezieht.

Im Frühjahr 1882 fand in Duisburg eine Versammlung von Lehrern des dortigen Realgymnasiums und einiger benachbarter Realgymnasien im Saale der Sozietät statt. Herr Dr. Steinbart eröffnete sie als Director loci und erteilte Herrn Professor Dr. Budde, Lehrer der Mathematik am Duisburger Realgymnasium, das Wort zu einem Vortrage über die neuen Lehrpläne. Dieser nun beklagte lebhaft und unter vielem Beifall die Vermehrung der Lateinstunden in den oberen Klassen. Ja, mein Gewährsmann, der in der Versammlung zugegen war, glaubt sich zu erinnern, daß sich sogar die Meinung hören ließ, es würden noch weniger lateinische Lektionen, als bisher, in Prima genügen.

Hiernach ist denn doch die Vermehrung der Lateinstunden 1882 nicht, wie Herr Dir. Steinbart meint, allseitig in den Rheinlanden von den Vertretern der Realschulen mit Freuden begrüßt worden. Offenbar ist Herrn Steinbart die Erinnerung an jene Duisburger Versammlung, obgleich er deren Vorsitzender war, ganz entschwunden: sonst würde er ja auch nicht sagen, daß 1882 nach Erlaß der Bonitzschen Pläne überhaupt keine Versammlung von Realschulmännern in der Rheinprovinz stattgefunden habe.

Wenn ich aber in der Kreuzzeitung und oben S. 127 davon gesprochen habe, daß „anerkannte Wortführer der Realgymnasialpartei sich klar so geäußert haben, daß man erkennt, sie empfinden für das Latein das Gegenteil von Wärme", so will ich auch bezüglich dieses Punktes genauer reden und sagen, daß ich in erster Linie dabei an Herrn Prof. Schmeding gedacht habe, der ja doch fraglos als Wortführer der Partei anerkannt werden wird und der sich mit der größten Offenheit dahin ausgesprochen hat, daß „schon jetzt das Ziel ins Auge gefaßt werden müsse, die alten Sprachen aus dem Jugendunterricht, wenn nicht ganz, so doch möglichst ganz zu entfernen". G. Uhlig.

Digitized by Google

Oskar Jägers Abschied von seinem Schulamt.[1])

Als Jäger am 28. März seine letzten Abiturienten entlassen und sich seinerseits von seinen Schülern verabschiedet hatte, wurde ihm als Erinnerungsgabe der abgehenden und der zurückbleibenden Zöglinge eine Bronzebüste des größten attheuischen Redners überreicht. Erneute Huldigungen brachte dem Scheidenden der Abiturientenkommers am Abend des gleichen Tages, der von Hunderten früherer Schüler des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und von zahlreichen Freunden der Anstalt besucht war. Jäger entwarf hier ein Bild der deutschen Jugend, wie sie sich ihm in seinem Lehrerleben gezeigt habe, kerngesund auch heute noch.

Die am 30. März in dem Saale der Lesegesellschaft veranstaltete Festlichkeit aber begann damit, daß dem Gefeierten als Zeichen der Verehrung seiner ehemaligen Schüler ein prachtvolles von Meister von Gebhardt aus diesem Anlaß geschaffenes Gemälde, verba magistri betitelt, in Gegenwart des Meisters selbst überreicht wurde. Es zeigt, im Kostüm der Renaissance, einen alten Magister in seiner Schreibstube. Er sitzt am Arbeitstisch, von Folianten umgeben, mit denen er eben noch beschäftigt war, als er in seiner Arbeit durch zwei jugendliche Scholaren unterbrochen wurde, die offenbar über eine wissenschaftliche Frage in Streit geraten sind und nun ihre Sache vor den Lehrer bringen, der sich mit halber Wendung auf seinem Sitz dem einen der beiden Jünglinge zugekehrt hat. Dieser steht ihm zur Rechten und entwickelt mit lebhaftem Eifer seine Auffassung des Problems. Sein Genosse steht auf der anderen Seite des Meisters mit einer Haltung und einem Gesichtsausdruck, die zeigen, daß er nicht zweifelt, vielmehr mit seiner Anschauung das Richtige zu treffen. Auf dem faltigen Gesicht des alten Gelehrten aber zeigt sich die Ruhe und Ueberlegenheit, von der wir mit Sicherheit erwarten, daß er sine ira et studio entscheiden und die aufgeregten Gemüter beschwichtigen wird. Man sieht, der Künstler hat mit glücklichem Griff eine typische Situation gewählt, die die ideale Würde des Lehrerberufs zur Darstellung bringt. Dabei sind die Figuren in durchaus realistischer Weise scharf charakterisiert. Die feine Abtönung der Farben und die Sorgfalt der Ausführung auch im Einzelnen, die sich bei Gebhardts Meisterschaft von selbst versteht, vollenden den hohen Wert des Kunstwerks, das, wie Jäger in seinen Dankesworten betonte, der Nation, nicht nur einem Einzelnen anzugehören verdient.

Nach diesem schönen Prooimium folgte eine dramatische Aufführung von Schülern der oberen Klassen des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums. Ein passendes Stück zu finden war nicht so leicht gewesen. Es galt eine Huldigung für den Geschichtslehrer und warmen Patrioten. Es mußte also etwas aus der vaterländischen Geschichte sein. Aber eine sorgfältige Umschau in der Tageslitteratur lieferte nur wenig, was sich für den vorliegenden Zweck und die vorhandenen Kräfte geeignet hätte. So fiel die Wahl auf Otto Ludwigs „Torgauer Heide", das Vorspiel zu einem vom Dichter geplanten, aber nicht ausgeführten Drama, das Friedrich den Großen zum Mittelpunkt haben sollte. Das Vorspiel aber erschien fertig abgeschlossen 1844 mit Kürzungen von Heinrich Laube (die Urschrift ist nicht erhalten). — Unter der Leitung Ludwig Zimmermanns, eines der hervorragendsten Mitglieder des Kölner Stadttheaters, waren die Darsteller ausgewählt und eingeübt worden. Eine der Fanfaren aus der Zeit des großen Königs, die schmetternd den dichtgefüllten Saal durchdrang, eröffnete das

1) Auf unsere Bitten hat Kollege Jäger nachgegeben und erlaubt, daß wir einiges Thatsächliche über die Art, wie sein Scheiden vom Schulamt gefeiert wurde, mitteilen. Es sind Exzerpte aus einem Bericht, den uns freundlichst Prof. Dr. Hübner (vom Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln) hat zugehen lassen. U.

Digitized by Google

Spiel, und als der Vorhang sich hob, erblickte man an Lagerfeuern Soldaten aller Waffengattungen aus dem Heere Friedrichs, erschöpft von dem Kampf, der soeben bei Torgau stattgefunden hatte, zum Teil verwundet. Auch Oesterreicher sind darunter. Man weiß noch nicht, wer gesiegt hat, und so haben beide Parteien jetzt in der Nacht eine Konvention geschlossen, derzufolge sich die Besiegten den Siegern ergeben sollen, sobald das Ergebnis des Kampfes feststeht. Noch ehe man dies erfährt, bricht ein alter Grenadier vom Regiment Bernburg, der schwer verwundet am Lagerfeuer gelegen hat, noch in den letzten Zügen voll Begeisterung für seinen König, zusammen. Da erscheint der alte Fritz selber, jubelnd begrüßt, und empfängt durch Ziethen die Kunde von dem Siege seiner Truppen. Alsbald hört man auch hinter der Bühne ein Viktoriarufen, das sich auf die Scene fortpflanzt und seinen Abschluß in dem von allen Soldaten gesungenen Chorale „Nun danket alle Gott" findet. In diesem Rahmen wird mit Geschichten, die sich die Soldaten erzählen, ein reiches Bild von dem Soldatenleben in Friedrichs Heere, von seinem Geiste und seinen Thaten, entworfen. So war es kein Wunder, daß die Darsteller mit Enthusiasmus ihre Aufgabe durchführten und daß die Zuschauer, zumal die liebe Jugend des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums auf den Tribünen, mit rauschendem Beifall das wirkungsvolle Schlußbild immer von neuem forderten.

Die folgende Darstellung aber versetzte die Zuschauer aus Deutschland nach Altgriechenland. Von Professor Moldenhauer und Architekt Blümel (einem ehemaligen Zögling des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums) angeleitet, führten Schüler der oberen Stufen in lebenden Bildern, die zum größten Teil Nachahmungen wohlbekannter plastischer Kunstwerke waren, Scenen aus dem gymnastischen und dem Kriegerleben der Alten vor: Ringkämpfer, einen Diskuswerfer, den Kampf um den Leichnam des Patroklus (nach der Gruppe von Aegina) und Anderes. Die Ephebengestalten standen hier fest, wie in Marmor gemeißelt, oder gingen in einigen Gruppenbildern mit plötzlichem Wandel in eine andere Kampfstellung über, um in dieser wieder wie versteinert zu verharren. Jede Gruppe wurde unter lebhaftem Applaus mehrere Male gezeigt. Auch Gebhardts Künstlerauge war nach seinen bewundernden Aeußerungen im höchsten Maße befriedigt. Wohl alle empfanden aber zugleich den Bezug, den diese Vorführungen auf Jägers unermüdliches Eintreten für die altklassische Schulbildung hatten.

Bei dem folgenden überaus zahlreich besuchten Festmahl brachte ihm Stadtrat Dr. Mallinkrodt in meisterhafter Rede den Scheidegruß. Der Gefeierte verglich bald tiefernst, bald humorvoll die früheren und die jetzigen Grundlagen pädagogischen Wirkens und schloß mit einem Hoch auf die beiden Leitsterne seiner Thätigkeit, auf Jugend und Vaterland.

Der Abend des letzten Schultages endlich sah Jäger mit den gegenwärtigen und vielen ehemaligen Mitgliedern des Kollegiums der von ihm so lange geleiteten Anstalt vereint. Hier überreichte ihm Prof. Dr. Lauer mit einer inhaltreichen Ansprache zum Andenken an die speziellen Amtsgenossen ein in Silber gearbeitetes Schreibzeug, das den Fries des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, überragt von der Muse der Geschichte, darstellt. Jäger pries in der Erwiderung auf Lauers Ansprache sein Geschick besonders deshalb glücklich, weil es ihn und zwar in einer Periode großer vaterländischer Geschicke zum Bildner der Jugend gemacht habe, die einst im Dienste des Vaterlandes an führender Stelle zu stehen berufen sei. Daß aber auch künftige Lehrer- und Schülergeschlechter des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums Jägers gedenken und von seinen lebensvollen Gesichtszügen Kunde haben, dafür hat der Maler Joseph Heinemann von Köln gesorgt, der der Anstalt ein ausgezeichnet getroffenes Bildnis ihres Direktors schenkte, das nunmehr die Aula schmückt.

Digitized by Google

Alle diese Ehrungen, diese gemütbewegenden Zeiten und rednerischen Anstrengungen hat der Gefeierte jetzt hinter sich. Möge auch seine neue Wirksamkeit — das wünschen Unzählige von Herzen — ihm reiche Befriedigung schaffen.[1])

H.

† Richard Richter.

„Die Schreckensnachricht ist wahr", schrieb uns Dr. J. Ilberg auf eine bange Anfrage, „Richter ist uns am zweiten Pfingstfeiertage plötzlich entrissen worden, das Opfer einer fast beispiellos schnell verlaufenen Nierenentzündung. Er hat vor dem Fest noch bis zuletzt gelesen, und wir in der Schule bemerkten nicht die geringste Aenderung in seinem Befinden und Wesen. „Marcks, bleibe bei mir, geh' nicht von mir, Marcks" — mit diesen Worten trat er noch vor wenigen Tagen ins Lehrerzimmer, als die Uebersiedlung unseres Historikers nach Heidelberg entschieden war. Weder die Familie, noch er selbst, auch die Aerzte nicht waren sich der Gefährlichkeit seines Zustandes bewußt, bis am Montag früh die Katastrophe eintrat, Blutvergiftung und Herzschlag ihm ein schnelles Ende bereiteten. — Wir fühlen aufs Tiefste, daß wir verwaist sind: es war eine Lust, unter den Augen eines Mannes zu arbeiten, der das Ideal eines Lehrers zu verkörpern schien. Wenn er sich zufällig nur einen Tag nicht sehen ließ, er, der eigentlich immer für uns und seine Schüler Zeit hatte trotz vielseitigster Thätigkeit, da fehlte einem schon etwas Wesentliches, ohne daß man sich immer bewußt wurde, daß es sein freundlicher Händedruck war, ein πυκινὸν ἔπος oder auch ein kräftiges Ungewitter aus seinem Munde. Wie wir ihn künftig vermissen werden, vermag ich nicht auszudenken."

Doch das Wehgefühl reicht weit über den Kreis der Schule hinaus, der der Entschlafene vorstand, auch über den Kreis der Leipziger Universität, wo er die Aufgabe, den Nachwuchs der höheren Lehrerschaft Sachsens zur Berufspraxis anzuleiten, in derselben tiefwirkenden, begeisternden Weise löste, wie die Aufgaben, welche ihm vom Schulamt gestellt waren. Wir denken zugleich und denken unsererseits vor Allem an den herben Verlust, den die Sache der humanistischen Schulbildung durch das Hinscheiden Richters erfahren hat. Das empfindet schon, wer auch nur einen Vortrag von ihm in einer pädagogischen Versammlung, den über das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität (den er uns im Gymnasialverein zu Bamberg hielt) oder den über die pädagogische Ausbildung für das höhere Lehramt oder den über die Bedeutung der Geldfrage in der Gymnasialpädagogik, gehört und des Verstorbenen kerngesunde Denk- und Redeweise da kennen gelernt hat, wie er in Ernst und Scherz — denn beides wußte er wunderbar zu mischen — immer den Nagel auf den Kopf traf, wie er fern von

1) Wer, der nicht gefühllos ist, sollte Jäger nicht nachempfinden, wie tief ihn die Fülle der ihm entgegengetretenen Liebe beglückt hat; und wer, der nicht blind ist, sollte verkennen, daß hier Zeugnisse nicht bloß für den Lehrer, sondern auch für die Lehre abgelegt sind? Aber auch den schönen Sinn werden, meine ich, alle Verständigen verstehen, der in den mir bald nach den Festlichkeiten von Jäger geschriebenen Worten liegt: „Bei solchen Gelegenheiten kann man ja dem nicht entgehen, daß man bengalisch beleuchtet wird, muß aber dafür sorgen, daß man bald wieder vom gemeinen Tageslicht beleuchtet ist und seinen gewöhnlichen Schatten wirft." H.

Digitized by Google

jeder persönlichen Rücksichtnahme, weit entfernt auch von dem Bestreben, sich selbst geltend zu machen, stets nur die Sache ins Auge faßte und wie er den Dunst der Redensarten zu zerstreuen verstand, der über die behandelte Frage ausgebreitet worden war. Seit 1893 wurde seine Stimme in weiteren Kreisen vernommen, weil er, nachdem von ihm die Leitung der pädagogischen Abteilung der Neuen Jahrbücher übernommen war, dort auch seine Meinung oft hören ließ; und wahrhaftig Wort für Wort zutreffend ist, was sein Genosse in der Redaktion der Zeitschrift und die Verlagshandlung ihm nachgerufen:

„Wie Richard Richter als Pädagog geradsinnig und selbständig seinen Weg ging, ein abgesagter Feind von Pedanterie und Phrase, wie er fern von hastiger oder schwankender Schulpolitik eine ruhige, organische Weiterentwicklung und Ausbildung des höheren Schulwesens erstrebte, festhaltend an der humanistischen Grundlage unseres Gymnasialunterrichts und an der Ueberzeugung, daß vor die Tugend der Schweiß gesetzt ist, das haben auch die Leser dieser Zeitschrift aus seinen Beiträgen erkannt, dazu sein warmes Herz, seinen poetischen Sinn und seinen köstlichen Humor. Das vaterländische Schulwesen verliert in dem Dahingeschiedenen einen seiner kraftvollsten und edelsten Vertreter."

Unser nächstes Heft wird ein Bild von Richters Leben und Wirken aus der Feder eines Mannes bringen, der Jahre lang unter seiner Leitung thätig gewesen ist. G. U.

Litterarische Anzeigen.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. **Rein**. Langensalza bei G. Beyer u. S.

Nach Erscheinen des ersten Bandes dieses Werkes hatten wir (im sechsten Jahrgang unserer Zeitschrift S. 279 ff.) Anlage und Ausführung des Unternehmens besprochen, unsere Freude und auch diesen und jenen Wunsch geäußert. Nachdem nun das Ganze vollendet (die zweite Hälfte des siebenten Bandes erschien schon 1899), geziemt es sich wohl, noch einen kurzen Rückblick zu werfen und auf Einiges, was der letzte Halbband brachte, hinzuweisen. In der That ist mit dem Rein'schen Handbuch, wie wir bereits aus den ersten Lieferungen ersahen, ein überaus nützliches Nachschlagewerk geschaffen, das rasch über die verschiedensten Thatsachen und Fragen der Pädagogik orientiert und dessen Preis auch Einzelnen die Anschaffung nicht schwer macht, wogegen die große Schmidsche Encyklopädie, so unentbehrlich sie dem Pädagogen durch die Fülle ausgezeichneter, eingehendster Artikel ist, doch wohl nur selten in Privatbibliotheken zu finden sein wird. Um von dem Wert des in dem Rein'schen Handbuch Gebotenen eine Vorstellung zu erhalten, genügt es, einen Blick in das Autorenregister zu thun, das die letzte Lieferung gebracht hat. Man trifft hier doch wohl die Mehrzahl der in der pädagogischen Welt besonders angesehenen Namen und — was damit schon gesagt und uns auch als Vorzug gilt — die verschiedensten Richtungen, nicht bloß die, welcher Rein angehört, vertreten. Eine Beschränkung der Mitarbeiter auf die Herbart'sche Schule würde der Nützlichkeit und Verbreitung des Werkes wesentlichen Eintrag gethan haben. Und wenn nun hier jetzt einige neben einander gedruckt sind, die bei der Lebhaftigkeit manches pädagogischen Streites vielleicht nicht gern nebeneinander sitzen würden, — die Brauchbarkeit des Werks scheint uns dadurch erhöht, daß es ein Sprechsaal für verschiedene Parteien geworden ist. Ja, es würde u. E. für einige heutzutage besonders strittige Themata am Platz gewesen sein, einen Korreferenten, der anderer Ansicht als der Referent ist, zu suchen. Die formelle Gleichartigkeit der Artikel ist, abgesehen davon, daß einige einen ungewöhnlich großen Umfang haben, gewahrt, und die Voranschickung einer kurzen gegliederten Inhaltsangabe, die Nachschickung der wichtigsten Litteratur ist eine gewiß jedem Benutzer willkommene Einrichtung. Höchst brauchbar ist ferner ein dem Ganzen angehängtes „systematisches Inhaltsverzeichnis", das Bürgerschullehrer Zeißig aufgestellt hat und wo man bequem übersieht, über welche Punkte der theoretischen und praktischen Pädagogik und ihrer Grund- und Hilfswissenschaften man sich Rats erholen

Digitized by Google

kann. Hier ist auch ersichtlich, inwiefern die „historische Pädagogik", die zuerst aus dem Plane ausgeschlossen war, noch Berücksichtigung erfahren hat. Wenn das ausländische Schulwesen nicht, wie uns einst der Herausgeber brieflich in Aussicht stellte, noch in einem besonderen Bande behandelt ist, so liegt der Grund jedenfalls in der von den kompetentesten Kräften geleisteten Lösung dieser Aufgabe in dem Baumeister'schen Handbuch. Das außerpreußische Unterrichtswesen ist, so weit wir das verfolgt haben, vom zweiten Band an mehr als im ersten berücksichtigt worden. Daß übrigens Mancher noch diese und jene Lücke entdecken wird, bezweifeln wir nicht. Aber welche alphabetische oder unalphabetische Encyklopädie, die in wenigen Jahren fertiggestellt ist, hätte solche nicht? Es wird, meinen wir, Aufgabe Derer, die das Werk benutzen und schätzen, sein, dem Herausgeber für eine spätere Auflage oder für einen Band mit Nachträgen, die jedenfalls in einiger Zeit besonders durch Veränderungen in der Organisation der Schulen werden nötig gemacht werden, Ergänzungswünsche mitzuteilen. (Die Nachträge am Ende des letzten Bandes betreffen hauptsächlich die Volksbildung und Volksschule.) U.

German Higher Schools: The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany. By **James E. Russell,** Ph. D., Dean of Teachers College, Columbia University, New York. New York, Longmans, Green and Co. 1899. 455 S. Preis 9 Mark.

Obwohl dieses Buch zunächst nur für Amerikaner (und Engländer) geschrieben ist, verdient es doch auch in Deutschland größere Beachtung, als es bisher gefunden zu haben scheint, und eine kurze Anzeige dürfte auch jetzt noch, über zwei Jahre nach seinem Erscheinen, nicht verspätet sein. Auf Grund eingehender Studien, die er mehrere Jahre hindurch (zwei davon in Deutschland selbst) dem deutschen Unterrichtswesen gewidmet hat, stellt der als Autorität auf dem Gebiet der Pädagogik in Amerika hochangesehene Verfasser mit anerkennenswerter Objektivität und feinem Verständnis für die zwischen der Entwickelung des Schulwesens und derjenigen der allgemeinen sozialen, politischen und kirchlichen Verhältnisse in Deutschland bestehenden Zusammenhänge, leider nur mit zu einseitiger Beschränkung auf die speziell preußischen Verhältnisse, den Werdegang der deutschen Mittelschulen, ihre gegenwärtige Organisation, den Unterrichtsbetrieb u. s. w. dar und bespricht dabei die für die Gestaltung der Dinge in der nächsten Zukunft besonders wichtigen Fragen in einer Weise, die bei den Vertretern der humanistischen Bildung zwar häufiger entschiedenen Widerspruch als Zustimmung finden wird, aber ja gerade deshalb die Lektüre des Buches sehr interessant und anregend macht, namentlich wenn man damit vergleicht, was inzwischen (durch Juni-Konferenz und November-Erlaß) Gegenwart geworden ist. Da mit Rücksicht auf den Mangel an Raum eingehendere Mitteilungen über den Inhalt des Buches hier nicht möglich sind, sei es gestattet, auf das ausführlichere Referat in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung, Nr. 82 und 83 (vom 11. und 12. April 1901) zu verweisen. Eine genauere Besprechung des den Unterricht im Deutschen behandelnden Abschnittes findet sich in O. Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1900. S. 645 ff. W. Sch.

Aus Schule, Unterricht und Erziehung. Gesammelte Aufsätze von Dr. **Adolf Matthias,** Geh. Regierungsrat und vortragender Rat im Kultusministerium zu Berlin. München 1901 bei C. H. Beck. 476 S. broch. 8 Mk., geb. 9.50 Mk.

Auch wer alle oder fast alle aus Zeitungen und Zeitschriften gesammelten Aufsätze und Vorträge von Matthias, die hier zu einem wohlgeordneten Strauß zusammengebunden sind, schon kennt, wird sich der hier gebotenen Gabe freuen, ja ein solcher erst recht. Denn diese Erörterungen, obwohl zum Teil für den Tag verfaßt, haben sämtlich einen über Tag und Jahr hinausreichenden Wert, dank dem, was nach unserer Anschauung den Verfasser charakterisiert. Ich meine die Verbindung zweier Eigenschaften, die nicht häufig in derselben Person vereinigt sind, eines warmherzigen Idealismus und der realistischen Neigung, die Dinge, wie sie sind, zu sehen und zu begreifen, auch die heitere Seite an den Dingen nicht zu übersehen. Ist nun das Ergebnis dieser Verbindung ein froher Optimismus und gesellt sich dazu die Gabe, Gedanken und Gefühle in gewinnendster Weise zum Ausdruck zu bringen, Hörer und Lehrer bald durch tiefen Ernst, bald durch sprudelnden Humor zu fesseln, zu leuchten ein, wie die Meinungsäußerungen eines solchen Mannes allezeit erfrischend, nicht bloß belehrend, wirken müssen. Dies gilt in gleichem Maße von den kleinen Schriften, die jetzt gesammelt vor uns liegen, wie von der „Praktischen Pädagogik" und der Erziehung des Sohnes Benjamin.

Der erste von den Aufsätzen, die unter dem Titel „Allgemeine Schulfragen" zusammengereiht sind, trägt dieselbe Ueberschrift, wie die 1883 erschienene Wendt'sche Broschüre, durch die er veranlaßt ist: „Die Gymnasien und die öffentliche Meinung", und ist ein durchaus zustimmendes Referat über die Thatsachen und Argumente, welche W. damals den gegen das Gymnasium gerichteten Ueberbürdungsklagen entgegenstellte und die heutzutage so zutreffend sind, wie damals. Wenn trotz der Einsprache erfahrenster und menschenfreundlichster Schulmänner der Ueberbürdungsstreit fortdauert, so läßt sich dies nur aus der logischen Erbsünde, der falschen Generalisierung, erklären (die übrigens auch bei denen wirksam war, die das Vorkommen

Digitized by Google

von Ueberbürdung glaubten absolut leugnen zu sollen). Von individuellen Fällen schließt man auf ganze Klassen, von einzelnen Klassen auf ganze Anstalten, von einzelnen Anstalten auf ganze Anstaltsgattungen, und wenn dabei ungünstige Urteile besonders oft über die Gymnasien gefällt werden, so hat das offenbar den Grund, daß dort die Zahl der Schüler, welche wenig oder gar nicht befähigt sind, dem Unterrichtsgang zu folgen, zahlreicher zu sein pflegt, als an den Realanstalten, und weil zugleich bei den Eltern der Gymnasiasten die Ueberzeugung von der eigenen Fähigkeit, über die Anforderungen der Schule zu urteilen, gewöhnlich verbreiteter ist, als bei den Eltern der Realschüler. Und das wird wohl auch nach Einführung der „Gleichberechtigung" so bleiben und deswegen von Zeit zu Zeit immer wieder einmal ein generell lautender Ueberbürdungsschrei gegen die Gymnasien erschallen. Ueber die administrativen Mittel aber, mit denen die Anstaltsleiter der an allen Schulgattungen sehr wohl möglichen Ueberbürdung vorbeugen oder sie beseitigen können, wäre wohl auch einmal „ein Kapitel für sich" zu schreiben am Platz. Vielleicht geschieht es einmal in dieser Zeitschrift.

„Die Masseneingabe für durchgreifende Schulreform" vom Jahre 1888 hat Matthias wie O. Jäger einer einschneidenden kritischen Betrachtung unterworfen, der letztere noch ausführlicher in einer Broschüre und noch mehr aus der Verteidigungs- in die Angriffsstellung übergehend und mit noch mehr Humor; beide Beleuchtungen aber sind noch jetzt lesenswert, und lesenswert ist auch die Masseneingabe selbst, die passender Weise vor dem Wiederabdruck des Artikels (den M. nach Aufforderung der Redaktion für die „Allgemeine konservative Monatsschrift" geschrieben hat) gleichfalls wiederabgedruckt worden wäre: denn die Wenigsten, auch sicher die wenigsten Unterzeichner erinnern sich noch des Wortlauts, und es giebt vielleicht keine in Umlauf gesetzte und von Vielen unterzeichnete Erklärung, die dermaßen im Einzelnen, nach Form wie Inhalt, die Kritik herausfordert. Auch bei M. bricht hier und da der Spott durch, z. B. da, wo er von den Klagen über die Untergrabung der körperlichen Tüchtigkeit unserer Jugend durch die Schule redet, aber im Ganzen nimmt er doch den Angriff ernster als Jäger, und meint, daß, bevor man von den höheren Schulen bessere Förderung des Verständnisses der Gegenwart fordere, doch zunächst von den Reformern besseres Verständnis der gegenwärtigen Schulzustände verlangt werden sollte. Vortrefflich ist, was über den spezifischen Wert der Beschäftigung unserer Gymnasiasten mit den antiken Sprachen und Litteraturen bemerkt wird.

Wie bei Erscheinen der Massenpetition hat nach Publikation der Gegenkundgebung Matthias der Sache der Gymnasien einen entschiedenen Dienst geleistet, mit dem in der „Allgemeinen Zeitung" erschienenen Aufsatz: „Die Bedeutung der Heidelberger Erklärung in Betreff der humanistischen Gymnasien Deutschlands". Denn selbstverständlich fehlte es, so hervorragende Männer in großer Zahl mit ihrer Unterzeichnung jener Erklärung für die humanistischen Schulen eingetreten waren, keineswegs an gegnerischen Bemühungen, den Wert der Kundgebung durch allerlei Auslegungen und andere Kunstmittel herabzudrücken, und wenn der Unterzeichnete dadurch zu einigen ἀναγκαῖαι in der gleichen Zeitung veranlaßt wurde, so war doch wertvoller, daß Jemand, der bei Entstehung und Verbreitung der Erklärung ganz unbeteiligt war, das Wort ergriff.

Der umfänglichste Aufsatz, der eine allgemeine Schulfrage behandelt, und zugleich derjenige, in dem M. die schärfsten Waffen der Polemik gebraucht, ist die Abfertigung Preyers, „Naturforschung und Schule" betitelt. Eine wichtige Ergänzung aber hierzu ist die Erörterung über „Die Pflege humanistischer Bildung an den Realgymnasien", wo M. gegen Paulsens Vortrag über das Realgymnasium und die humanistische Bildung den eigentümlichen Wert der mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulstudien darlegt. Zu einem Urteil über den Lehrplan des Realgymnasiums war er übrigens in besonderem Grade dadurch berufen, daß er damals in Düsseldorf einer Anstalt vorstand, welche Gymnasium und Realgymnasium vereinigte. So sind auch die Ausstellungen, welche er an der realgymnasialen Unterrichtsgestaltung macht, und was er vergleichend über die Bedeutung des Unterrichts in modernen und in antiken Sprachen bemerkt, doppelt der Beachtung wert. Ein Ergebnis auch dieses (natürlich in ganz anderem Ton, weil mit einem ganz anderen Gegner geführten) Streites ist aber, daß den Ausstellungen an unseren Schulzuständen vielfach eine ungenügende Kenntnis der wirklichen Praxis zu Grunde liegt.

Warm und erwärmend hat M. im gleichen Jahr „Lebensberechtigung und Beruf der lateinlosen höheren Bürgerschulen" erörtert. Der jüngsten höheren Schulgattung aber ist der Aufsatz aus dem Jahre 1897 (ein im Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens gehaltener Vortrag) gewidmet: „Die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und der Gymnasialbildung". Man kann, meinen wir, drei Anschauungen bei Wertung der Oberrealschulen unterscheiden. Nach der einen wäre die Schöpfung dieser neunjährigen lateinlosen Anstalten etwas Verfehltes, es bedürfte neben den lateinlehrenden nur siebenjähriger lateinloser Schulen für Solche, welche aus der Schule unmittelbar in die Praxis überzutreten beabsichtigen; für die, welche technische Studien machen wollen, sei vielmehr eine lateinlehrende Schule das Geeignete. Andere sehen

Digitized by Google

dagegen in den Oberrealschulen hochwichtige und den Gymnasien vollkommen gleichwertige Schöpfungen, auch in dem Sinn, daß mit der auf ihnen erworbenen Bildung der Grund auch zu allen Universitätsstudien gelegt werde. Eine dritte Ansicht endlich schreibt ebenfalls den neunjährigen lateinlosen Anstalten eine gleich hohe Bedeutung wie den Gymnasien zu, aber nicht die gleiche: sie sieht in den Oberrealschulen die normalen Anstalten zur Vorbereitung für alle technischen und sogenannten praktischen höheren Berufsarten, während das Gymnasium die normale Vorbereitungsschule für die sogenannten gelehrten Berufsarten sei. Jede dieser drei Meinungen aber wird von angesehenen Technikern wie von hervorragenden Pädagogen bis auf den heutigen Tag vertreten, die zweite auch von Matthias, der natürlich dabei nicht leugnet, daß Oberrealschulabiturienten, um gewisse Universitätsstudien mit Erfolg zu treiben, einer beträchtlichen Ergänzung ihres Wissens bedürfen. Indem er aber die Unterrichtsstoffe des Gymnasiums und der Oberrealschule in ihrer Ausdehnung und Wirkung gegen einander abwägt, kommt er doch zur Ueberzeugung von der Gleichwertigkeit beider Bildungsgänge. In die Erörterung der Frage, welcher von den bezeichneten drei Standpunkten der richtige ist, läßt sich nicht mit wenigen Worten eintreten. Doch möchten wir bemerken, daß, wenn uns Gymnasium und Oberrealschule zweifellos gleich hoch stehen, wir andrerseits für notwendig halten, daß der Unterschied ihrer Ziele und der zu diesen Zielen führenden Wege stark betont werde. Denn davon, daß beide Anstaltsgattungen ihre spezifischen Zwecke konsequent verfolgen und ihre Eigenart in Organisation und Unterrichtsbetrieb wahren, ist nach unserer Meinung der Wert beider wesentlich abhängig. Er müßte bei der Oberrealschule und beim Gymnasium sinken, wenn sie die Aufgabe zurückstellten, die geeignetste Vorbildungsanstalt für eine bestimmte Reihe von Berufen zu sein, und gleichmäßig den Bedürfnissen aller höheren Berufsarten zu entsprechen suchten. Es wäre ein Fehler, der sich notwendigerweise an einer größeren Zahl der letzteren stark rächen würde. — Wenn einzelne Oberrealschulabiturienten sich einem Studium zuzuwenden wünschen, für das vorzubereiten nicht zum spezifischen Pflichtenkreis der von ihnen besuchten Schule gehört, so wird ja wohl von jetzt an, was möglich, geschehen, um ihnen den Anschluß an ihre speziell dafür vorbereiteten Kommilitonen zu ermöglichen.

Sehr ergötzlich sind Matthias' „Harmlose Plaudereien über die Berliner Schulkonferenz [vom Jahr 1890] und über Schulreform", aber auch reich an ernsten Gedanken, so am Schluß, wo als Aufschrift für die Gymnasien empfohlen wird: „Den Schweiß stellten die Götter vor Mannestugend", und als die für Realschulen geeignete: „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen." Als dann 1892 die neuen Lehrpläne erschienen waren, schrieb M. für die gleiche Zeitung eine Reihe von Artikeln, in denen er freimütig Meinungsverschiedenheit, wie Zustimmung äußerte und die Ansicht aussprach, daß die neue Ordnung für Gymnasium und Realgymnasium nur einen Uebergangszustand bedeute.

In unserer Zeitschrift wurde zuerst der Vortrag „über allerhand Pessimismus unter uns" veröffentlicht, in dem uns die Beistimmung zu unserer Einsprache gegen die das Maß weit überschreitende und lähmende Schwarzseherei, wie sie in den Urteilen Vieler über die 1892 geschaffene Lage der klassischen Schulstudien hervortrat, herzlich gefreut hat, aber der Bußton in Bezug auf das, was von Lehrern gefehlt wird, zumteil zu weit zu gehen schien und scheint.

Die zweite Abteilung des Buches hat den Titel „Aus dem deutschen Unterricht", ist aber auch für Lehrer aller anderen wissenschaftlichen Unterrichtsfächer nicht bloß angenehm, sondern auch nützlich zu lesen, z. B. was M. über die Stellung der Schule im Kampf „gegen Sprachdummheiten" und „Sprachverwilderung" im Anschluß an Wustmanns bekanntes Buch und dessen Beurteiler bemerkt. Besonders erfreulich ist der Aufsatz „Walther von der Vogelweide in Prima", auch deswegen, weil daraus hervorgeht, daß preußische Schulmänner trotz der bezüglichen Bemerkungen in den Lehrplänen von 1882 und 1892 an der eindringenden Lektüre des Urtextes der Waltherschen Gedichte festgehalten haben.

Die gemeinsame Aufschrift „Pädagogisches" tragen drei Aufsätze, die Beiträge zu dem geben, was M. mit so viel Glück in der „Praktischen Pädagogik" ausgeführt hat. Der erste wendet sich an die Lehrer mit dem dringenden Rat, die auf Furcht basierte Unterrichtsmethode möglichst einzuschränken und statt dessen für Weckung des Interesses Sorge zu tragen. Die Erörterungen über „Kinder-Individualitäten und Kinderfehler" und „über Anlagen und Begabung" sind gleicherweise an Eltern und Lehrer gerichtet.

Die Gedächtnisreden auf Wilhelm I. und auf den Fürsten Bismarck endlich zeigen, wie der Verfasser die Pflicht der Schule zu erfüllen wußte, „nicht abseits vom politischen Leben der Gegenwart zu stehen, sondern Stellung zu nehmen zu Allem, was an politischen und vaterländischen Werten dauernde Bedeutung für des Volkes Erziehung in sich trägt".

Möchten wir Matthias auch in Zukunft nicht bloß „vom Regierungstisch" oder in Ministerialerlassen hören! U.

Norden Ed., Die antike Kunstprosa vom VI. Jahrhundert v. Chr. bis in die Zeit

Digitized by Google

der Renaissance. 2 Bände, XVIII und 969 S. Leipzig, B. G. Teubner, 1898. Preis 28 Mk.

Der Titel dieses hervorragenden Werkes, das bereits vor drei Jahren erschienen und seitdem schon viel benutzt, auch berichtigt und bekämpft, doch für eine Besprechung in dieser Zeitschrift noch nicht zu alt ist, besagt nicht ganz, was sein Inhalt bietet. Denn der Verf. wollte nicht etwa über die Entwickelung der antiken Prosarede in ihren so zahlreichen Einzelheiten handeln, wozu, wie er selbst hervorhebt, noch unendlich viele Vorarbeiten fehlen, er wollte vielmehr in großen Zügen „die Theorie der kunstvoll gewählten Diktion im Geiste der Antike selbst" darstellen, und so hat er uns eine Geschichte des antiken Prosastiles nach seinen Prinzipien und Hauptströmungen vorgeführt. Nach einleitenden Bemerkungen über das bei den Alten, zunächst den Griechen, im Verhältnis zu uns so außerordentlich feine Gefühl für die Schönheit, die Musik der Sprache und über die hieraus sich ergebende zentrale Stellung der Rhetorik im Leben der Alten, bildet den Ausgangspunkt des Werkes die Begründung der alten Kunstsprache durch Gorgias mit den drei durch die Sophisten noch ausgebildeten Forderungen der Redefiguren, der Annäherung der Prosa an poetische Diktion, der periodisierenden, rhythmischen Gliederung der Rede. Diese vielfach unnatürliche Rhetorik, die dennoch für alle kunstmäßige Ausübung der Sprache bestimmend wird, von der selbst Thukydides, Xenophon, Plato lernen, wird von dem Schöpfer der vollendeten attischen Kunstsprache, Isokrates, eingeschränkt und umgestaltet: er mäßigt die Verwendung jener Redefiguren, hauptsächlich aber wahrt er die Prosa gegen die Vermischung mit poetischem Ausdruck und läßt den Rhythmus anstatt in kurzen Gliedern wie bei Gorgias, in großen Perioden dahin fließen. Ziemlich kurz wird der Einfluß von Isokrates auf die nächste Zeit behandelt, noch weniger aber können wir es gut finden, daß die übrigen attischen Redner, wenn wir von den Bemerkungen über Demosthenes absehen, nur im Vorübergehen gestreift werden. An sie hat sich doch später der Attizismus sehr wesentlich angelehnt, selbst noch in Rom.

In engster Verbindung mit dem Untergang des selbständigen politischen Lebens in Griechenland steht die Entartung der Prosa, angebahnt durch die pathetische Schuldeklamation über moralphilosophische Themata, die Diatribe, eine Erfindung des Demetrius von Phaleron. Einen weiteren Verfall des Stils verschulden die Jonier in Asien, es ist der vielbesprochene Asianismus, der bald weichlich und üppig, bald fast dithyrambisch pomphaft durch poetisierende Rhythmen das Ohr fesseln will und in Schwulst des Ausdrucks und in Uebertriebenheit des Gedankens sich kaum genug thun kann. So kennzeichnet sich der Asianismus als eine direkte Fortsetzung der alten gorgianisch-sophistischen Stilart und pflanzt selber diese wuchernde Gattung bis in ferne Zeiten fort. Aber bald nach 200 v. Chr. erwächst dem Asianismus in der bewußten Rückkehr zu den altattischen Meistern ein energischer Gegner. Hier, kann man sagen, liegt der zweite Ausgangspunkt des Werkes von N.: die beiden Gegner, der alte und der neue Stil, ringen von jetzt an, selbst den Zeiten und Verhältnissen sich anpassend, um die Herrschaft, und die Darstellung dieses Dualismus der stilistischen Prinzipien und der Kunstübung mit mancherlei Kreuzungen und Abarten bildet den hauptsächlichen weiteren Inhalt des Buches.

Wir verfolgen mit dem Verf. die Entwickelung der römischen Kunstsprache in ihren zunehmenden Berührungen mit Griechenland, wir sehen, wie Cicero anfangs mehr, später weniger dem Asianismus huldigt, wie dann jener Antagonismus viel stärker in der Kaiserzeit hervortritt, besonders durch das Emporkommen der sog. jüngeren Sophistik, wenngleich die Stellung, die N. dieser anweist, sehr angefochten worden ist. Die Untersuchung geht weiter zur christlichen Litteratur (schon zu deren Anfängen, den Evangelien und der synoptischen Frage, bringt sie sehr wichtige Beobachtungen) und verfolgt hier, auch in der Predigt, die beiden Strömungen bis zu Joh. Chrysostomus und Ambrosius herab. Es folgt eine lehrreiche Schilderung des mittelalterlichen, später eine kürzere Behandlung des humanistischen Bildungswesens. Doch kann man für das Mittelalter weniger eine eigentliche Fortsetzung des alten Gegensatzes, wie N. will, als für die Renaissancezeit (im Ciceronianismus u. seinen Gegnern) annehmen.

Von den beiden Anhängen wird der zweite „Zur Geschichte des rhythmischen Satzschlusses", übrigens inzwischen schon von anderer Seite ergänzt, mehr den Philologen interessieren, der erste aber „Ueber die Geschichte des Reimes" verdient mit seiner höchst einleuchtenden Herleitung dieses poetischen Kunstmittels die Berücksichtigung weiterer Kreise.

Es konnte hier nur ganz kurz der reiche Inhalt des Buches und sein weit über die klassische Philologie hinausreichender Wert angedeutet werden. Wir fügen nun aber hinzu, daß eine Fülle von Belegen und Textproben nicht nur zum Beweise für die Aufstellungen des Verfassers dienen soll, sondern auch das ganze Buch belebt und noch interessanter macht. Der Verfasser sagt zwar S. X, er habe das Buch nicht als Nachschlagebuch, sondern zum zusammenhängenden Lesen bestimmt, aber wer es durchgelesen hat, wird es immer auch als Nachschlagebuch benutzen. Die wenn auch keineswegs neue, so doch hier wohl erschöpfende Behandlung so vieler Erscheinungen auf den verschiedenen Gebieten der alten Prosa (z. B. die Reden bei den alten Historikern, die Fremdwörter in der

Digitized by Google

Schriftsprache), die Charakteristiken der alten Autoren, die Mitteilung zahlreicher irgendwie willkommener Notizen wird das Buch auch für uns Lehrer wertvoll machen, an die speziell sich auch eine sehr richtige pädagogische Bemerkung über die Notwendigkeit des lauten guten Lesens der alten Texte im Unterricht wendet (S. 774, Anm. 2). Ganz besonders aber möchten wir in dieser Zeitschrift darauf hinweisen, daß dieses von edelster Begeisterung für die Alten getragene Werk wiederum an einer der bedeutendsten Seiten des antiken Lebens zeigt, wie die Kultur der neueren Zeit in der des Altertums wurzelt und wie die Kunst der Sprache, die Würdigung dieses edelsten Ausdrucks und Werkzeugs des menschlichen Geistes, damals auf einer Höhe stand, zu der wir fast nur noch bewundernd, kaum mehr lernend emporschauen können. —dt.

Deutsches Werden und Walten in Wort und Lied, gesammelt von Deutschen in Nord und Süd. Herausgegeben von Justus **Scheibert** (K. Preuß. Major z. D.). Straßburg i. E., Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt, 1900. 592 S.

Was Stammesgenossen in allen Gauen des Reichs, auch in Oesterreich, von kraftvollen Zeugnissen, poetischen und prosaischen, über Thaten und Geschicke des deutschen Volkes und seiner großen Männer zusammengetragen haben, das hat in Ordnung gestellt, eingeleitet und hier und da durch treffliche Ausführungen verknüpft einer der nicht wenigen deutschen Offiziere, die die Zeit ihrer militärischen Unthätigkeit durch andere Wirksamkeit in nutzenstiftendster Weise auszufüllen wissen, auch ein Beweis und kein kleiner für die innere Tüchtigkeit unseres Militärstandes. Ein Blick in das Buch genügt, um zu erkennen, wie geschickt die Auswahl ist und wie sehr sich daher das Werk eignet, ein Hausschatz zu sein, eine Quelle patriotischer Erhebung für Jung und Alt, wie sehr es wegen solcher Eigenschaft auch verdient ein Bestandteil der Schülerbibliotheken zu werden. Und die Lehrer der Geschichte werden daraus manch wirksames Wort, manche fesselnde Schilderung schöpfen können. Nach einem Blick ins Vorgeschichtliche und nach Abschnitten über „Land" und „Volk" zieht an uns zunächst die Römerzeit vorüber. Besonders gelungen scheinen uns die Kapitel „Napoleonische Zeit" und „Kaiser, Kanzler, Feldherrn". Ueber Einzelnes ist hier nicht der Platz zu sprechen. Doch mag eine Meinungsverschiedenheit und eine lebhafte Zustimmung von mir Ausdruck finden. Unter den Männern der Wissenschaft, deren Bedeutung und Eigenart uns ebenso durch kürzere oder längere Charakteristiken vorgeführt wird, wie solches bei deutschen Dichtern und Künstlern geschieht, befindet sich natürlich auch Hegel. Wenn aber das mitgeteilte abfällige Urteil von J. Honegger über diesen großen Denker als zu Recht bestehend angesehen wird, so gehört Hegel doch wohl nicht in die deutsche Ruhmeshalle. Möchte statt dessen nicht besser in einer zweiten Auflage eine Stelle aus Kuno Fischers meisterhafter Darstellung von Hegels Leben und Lehre gewählt werden? Von Herzen gefreut aber hat mich unter den hervorragenden Gelehrten unseres Vaterlandes auch meinen verehrten Lehrer Hermann Graßmann gefunden zu haben, einen der genialsten Forscher, die Deutschland hervorgebracht hat. Und noch eine Bitte für weitere Auflagen: ein Namenregister. II.

Geschichte der Kunst aller Zeiten und Völker von Geh. Hofrat Professor Dr. **Karl Woermann.** Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. 3 Bände mit etwa 1300 Abbildungen im Text, 45 Tafeln in Farbendruck und 75 Tafeln in Holzschnitt und Tonätzung. Preis eines Bandes: 17 Mk. 1. Band: Die Kunst der vor- und außerchristlichen Völker. XVI, 667 S. mit 615 Abb. im Text, 15 Farbendruck- und 35 schwarzen Tafeln. 1900.

Neben dem großen Werke einer Weltgeschichte, deren 1. Band wir im vorigen Heft anzeigten, hat der rührige Verlag des Bibliographischen Instituts auch die Herausgabe einer Geschichte der Kunst begonnen. Dort lag es im Interesse der Sache, auf den einzelnen Gebieten verschiedene Historiker zu Wort kommen zu lassen, hier ist es gelungen, einen Mann zu gewinnen, der geeignet erschien, die Ausarbeitung des ganzen Werkes zu übernehmen. Der Name Karl Woermanns, des bekannten Direktors der Dresdener Gallerie, giebt wohl Bürgschaft genug dafür, daß wir eine Arbeit erhalten, die auf umfangreicher eigenster Anschauung, bei verschiedenen sehr wesentlichen Gebieten auch auf eigenster Forschung, überall aber auf gründlicher Arbeit beruht, die den Ertrag der Forschungen anderer zu prüfen und sich anzueignen weiß. Von der letzteren Seite zeugt auch der 15 S. umfassende alphabetische Schriftennachweis.

Wie das obenerwähnte, so hat auch dies Werk seinen besonderen Charakter, der es von den früheren Erscheinungen auf seinem Gebiete unterscheiden soll. Vor allem war es dem Verf. darum zu thun, die Kunstgeschichte nicht im Dienste einer bestimmten geistlichen oder weltlichen, wirtschaftlichen oder schönwissenschaftlichen Lehre vorzuführen, sondern die Kunst um ihrer selbst willen zu behandeln, mit besonderer Betonung des entwicklungsgeschichtlichen Moments. Auf den Zusammenhang in der Entwicklung kam es ihm an, nicht auf eine Aufzählung aller einzelnen Kunstwerke. Dabei erscheint es dann nur natürlich, daß bis auf die Urgeschichte der Kunst zurückgegangen wurde. Solcher Weitblick, der auch die Kunst der Naturvölker und der uns geographisch fernstehenden Länder mit Liebe ins Auge faßt, entspricht gerade unserer Zeit, entsprach auch den persönlichen Verhältnissen, aus denen der Verfasser heraus-

Digitized by Google

gewachsen ist. So wird der flüssig und klar unterrichtende geschriebene Abschnitt über die Kunst Chinas mit seinem Schritt für Schritt den Text begleitenden und erläuternden Bildschmuck wohl vielen gerade jetzt einen erwünschten Dienst leisten.

Wie wir es nicht anders von Werken des Bibliographischen Instituts gewohnt sind, macht die Illustration einen gediegenen Eindruck. Farbendruck, Holzschnitt wie mechanisches Verfahren nach der Photographie sind in durchaus befriedigender Weise angewandt. Wir verweisen z. B. auf die Totenklage an einem attischen Lekythos aus dem Berliner Museum. Das kleine Format vieler Bilder ist wohl dadurch zu erklären, daß man gern recht viel Anschauungsmaterial geben wollte, ohne daß die Illustration den Text zu sehr beschränkte oder das ganze Werk einen übermäßigen Umfang erhielt.

Das Register, in welchem die Städte und darunter die einzelnen Sammlungen mit ihren Werken gesondert hervorgehoben sind, umfaßt 46 Seiten. Es ermöglicht die Benutzung des Werkes auch zur kunstgeschichtlichen Vorbereitung auf den Genuß dieser oder jener Sammlung. Einen Ueberblick über die Kunstschätze ganzer Städte wird es zusammen mit den Registern der beiden andern Bände, die die Kunst der christlichen Völker bis zum Zeitalter der Reformation und die Kunst der neueren Zeit bis zur Gegenwart bringen sollen, darstellen. Hoffentlich wird deren Erscheinen recht bald möglich sein. — Die ganze Ausstattung des Werkes ist geschmackvoll. E.

Die Schulmeister in Berlin. Ein Roman in drei Büchern von **Hermann Weger.** Breslau, Trewendt, 1900. 2 Bde zu 269 und 278 S.

Das Schullleben hat auch in früheren Zeiten manchmal den Stoff zu deutschen und ausländischen Dichtungen in gebundener und ungebundener Rede geliefert. Neuerdings scheinen sich diese Produktionen zu häufen, ganz entsprechend der steigenden Zunahme des öffentlichen Interesses für das Schulwesen, und wenn zuerst ganz oder vorwiegend die heitere Seite des überreichen Stoffes zum Gegenstand der Darstellung gemacht wurde, z. B. von E. Eckstein, dem „Klassiker der Sekunda", wie ihn ein Nachruf im Generalanzeiger der Stadt Frankfurt nannte, so wird jetzt bisweilen bitterer Ernst dichterisch gestaltet. Starke unwillkürliche Komik verband sich allerdings damit in einem Roman von A. Brennecke, „Oberlehrer Mark", den wir uns im Jahrgang 1896 S. 39 fg. zu beleuchten erlaubten, und der den Zweck verfolgt zu zeigen, wie ein Altphilologe durch allerlei kollegiale und weibliche Einflüsse zu der Einsicht gebracht wird, wie schwer das deutsche Volkstum dadurch geschädigt werde, daß die alten Sprachen so vielen Schülern die Grundlage ihrer Ausbildung liefern, und wie notwendig eine Umgestaltung des höheren Schulwesens zu Einheitsschulen ohne Griechisch und Religionslehre sei. — Die Tendenz des vorliegenden Romans geht nach wesentlich anderer Richtung. Es soll dem Leser die miserable Lage derer vor Augen geführt werden, die mit dem Zeugnis der facultas docendi in der Tasche doch nicht zu einer Anstellung gelangen können. Ob es nun wirklich vielen so schlecht ergeht, wie dem, der hier seine Schicksale erzählt und der nach mannigfaltigen Erlebnissen in zwei Töchterschulen und einer Gemeindeschule Berlins schließlich im königlichen statistischen Büreau Aufer wirft, das müssen wir dahin gestellt sein lassen. Fest aber steht uns, daß jene Erlebnisse nicht bloß zum größten Teil sehr hübsch erzählt sind, sondern daß die vorgeführten Personen und Schulereignisse fast durchweg in hohem Grade den Eindruck der Naturwahrheit machen. Wir denken z. B. an die Schilderungen einer Revision und einer Konferenz. Uebrigens fehlen der Erzählung keineswegs versöhnende Züge. Hat der junge Lehrer in der ersten Schule, in der er verwandt wurde, auch nicht eine Anstellung, so hat er dafür dort in einer Schülerin seine künftige Frau gefunden. Und wie gut der Autor auch den warmen patriotischen Ton zu treffen weiß, zeigt das Kapitel, das vom Tode Kaiser Wilhelms I. handelt. U.

Mitteilungen.

Wir haben im vorigen Heft S. 77—87 ein Verzeichnis derer drucken lassen, die nach Abschluß der Hauptliste, in der zweiten Hälfte des Januar und der ersten des Februar, ihre Zustimmung zu der **Braunschweiger Erklärung** kundgegeben hatten. Auch danach sind noch bis Ende Mai Unterschriften eingelaufen; doch meinen wir die Liste der Unterzeichner nicht weiterführen, sondern nur folgende allgemeinere Angaben machen zu sollen:

Die große Mehrzahl der nachträglichen Unterzeichner sind evangelische Geistliche, nämlich 250 (157 aus den verschiedenen preußischen Provinzen, besonders

Digitized by Google

aus Pommern, Ostpreußen und Schlesien; 93 aus anderen deutschen Staaten, besonders aus Sachsen-Weimar, Sachsen-Coburg-Gotha, Schwarzburg-Sondershausen, Waldeck). Dazu kommen 10 katholische Geistliche aus Baden. Ferner 50 Mediziner (darunter 18 Aerzte aus Stuttgart, zwei Professoren der Medizin in Freiburg i. Br., Manz und Baas, einer in Kiel, Heller, dieser mit Beschränkung auf Satz I); 12 Juristen aus drei Staaten; 19 G.-Lehrer, nämlich: Direktor und 19 Lehrer des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums in Stuttgart, Direktor und 10 Lehrer des Straßburger Lyceums, Direktor und 7 Lehrer des Gymnasiums in Sagan, 5 Lehrer des Gymnasiums in Treptow a. R., 5 Lehrer des Progymnasiums in Solingen (das in der Entwicklung zum Gymnasium nach dem Frankfurter System begriffen ist); Direktor und 3 Lehrer des Realprogymnasiums in Krossen a. O.; Direktor und 5 Lehrer der Erziehungsanstalt in Schnepfenthal. Die übrigen Unterschriften sind von Angehörigen der verschiedensten Stände gegeben, eine von dem Professor der Philosophie Claß in Erlangen (diese nur für den ersten Satz).

Rektor Seeliger von Zittau teilte mir unter dem 13. Mai mit:

Die gegenwärtig in Dresden tagende evang.-luther. Landessynode des Königreichs Sachsen hat am 7. Mai einstimmig folgenden Antrag angenommen: „Synode wolle erklären, daß der Unterricht in den altklassischen Sprachen im bisherigen Umfang die unerläßliche wissenschaftliche Vorbedingung für ein fruchtbares theologisches Studium bildet. Demgemäß wolle sie an das Landeskonsistorium die Bitte richten: Hohe Behörde möge ihren Einfluß bei hohem Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts dahin geltend machen, daß dasselbe auch in Zukunft eine Schmälerung des Unterrichts in den altklassischen Sprachen in dem Gymnasium nicht zulasse." Den Antrag hatte eingebracht der Professor der Theologie in Leipzig D. Heinrici und hatten unterzeichnet 32 Mitglieder, darunter neben Theologen besonders Juristen.

Nach einer Mitteilung des Reichsanzeigers hielt die **Gesellschaft für die deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte** am 23. v. M. im Berliner Rathause ihre achte Generalversammlung ab, der der Bevollmächtigte zum Bundesrat, Großherzoglich sächsische Geheime Legationsrat Dr. Paulsen als Vertreter der thüringischen Staaten, der Archivar Dr. Brunner als Vertreter des Großherzogtums Baden, sowie viele Berliner und auswärtige Mitglieder beiwohnten. Den Vorsitz führte der Schulinspektor Dr. Fischer-Berlin, der zunächst des verstorbenen Vorstandsmitgliedes Prof. Dr. Schwalbe gedachte und sodann mitteilte, daß die Reichssubvention im Betrage von 30 000 Mk. auch für das Jahr 1901 bewilligt und eine Erhöhung der Subvention auf 50 000 Mk. angeregt sei. Dem Bericht des Schatzmeisters, Professors Fechner, war zu entnehmen, daß die Mitgliederzahl von 762 auf 803 angewachsen ist. Aus der Reichssubvention von 30 000 Mk. sind im letzten Jahre 27 695 Mk. verausgabt worden, so daß noch 2305 Mk. zur Verfügung stehen. Eigene Einnahmen hatte die Gesellschaft 4849 Mk.; für Honorare, Druck- und Geschäftskosten und dergleichen wurden 4370 Mk. verausgabt.

Den Bericht über die wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Gesellschaft und die Thätigkeit der Gruppen erstattete Professor Kehrbach. Die Arbeiten der „Monumenta Germaniae Paedagogica" sind wesentlich gefördert worden.

Digitized by Google

Von den badischen Schulordnungen liegt der erste Band druckfertig vor, weitere können in kurzer Frist folgen. Die hessischen Schulordnungen werden einer kritischen Bearbeitung unterworfen; der erste Band wird im Jahre 1903 fertig werden. Wegen Bearbeitung der Schulordnungen anderer Landesteile schweben Verhandlungen. Von dem vierbändigen Werke über die evangelischen Katechismusversuche von Luther ist der dritte Band unlängst fertig geworden. Von der in Arbeit befindlichen Ausgabe der ältesten deutschen Grammatiken, einem Werke, das auf fünf Bände berechnet ist, wird der erste Band erst in fünf Jahren druckfertig; von der Geschichte des geographischen Unterrichts im Zeitalter des Humanismus und der Reformation soll der erste Teil vom Verfasser, Professor Votsch-Magdeburg, Mitte dieses Jahres abgeliefert werden. Professor Stengel-Greifswald hat eine Geschichte der französischen Schulgrammatiken in Bearbeitung genommen. Beschäftigt sind ferner der Schulrat Israel-Dresden mit einer Pestalozzi-Bibliographie, der Professor Kvaesala-Dorpat mit einer Sammlung der bedeutendsten Briefe und Schriften der deutschen Mitarbeiter des Comenius. Von dem Werk über die Geschichte der Erziehung der Prinzen und Prinzessinnen aus dem Hause Hohenzollern ist der erste Band in Druck gelegt, der zweite wird bald folgen. Ein ähnliches Werk über die Prinzenerziehung in Weimar wird vorbereitet, desgleichen ist eine Schulgeschichte von Frankfurt a. M. in Bearbeitung. Professor Bauch-Breslau veröffentlicht unter der Aegide der Gesellschaft eine Geschichte der Universität Frankfurt a. O. Auch die einzelnen Gruppen der Gesellschaft, so die von Oesterreich, Bayern und Pommern, gaben Veröffentlichungen heraus. Von der großen Bibliographie des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens in den Ländern deutscher Zunge ist der zweite, die Litteratur des Jahres 1897 umfassende Band erschienen, in dem 2400 Bücher, über 6000 Aufsätze aus 440 Zeitschriften und Sammelwerken und 290 Verordnungen aufgeführt und besprochen sind.

Neu in den Vorstand wurden zum Schluß Staatsminister D. Dr. Bosse, Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Slaby und Prälat Professor Bach-München gewählt.

Im nächsten Heft unserer Zeitschrift soll auf einige Publikationen in den „Mitteilungen der Gesellschaft für D. E. und Sch." und in den „Texten und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge" besonders aufmerksam gemacht werden.

Die Fortsetzung der im vorigen Doppelheft begonnenen Darstellung der Studien, welche die „Berechtigungsfrage" durchgemacht hat, wollen wir verschieben, bis in Preußen die neuen in Aussicht gestellten bezüglichen Bestimmungen sämtlich erfolgt sind. Die Aufzählung der uns neuerdings zugegangenen Bücher wird das nächste Heft bringen. U.

Einladung

zur zehnten Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die zehnte Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins wird, gemäß dem im vorigen Jahr gefaßten Beschluß, der diesjährigen Philologenversamm-

Digitized by Google

lung, die bekanntlich in **Straßburg** vom 1. bis 4. Oktober stattfinden soll, in derselben Stadt unmittelbar vorausgehen.

Tagesordnung:

Sonntag, den 29. September, abends 8 Uhr, Vorversammlung mit freier Besprechung in der Wirtschaft zum Bäckehiesel (Ruprechtsauer Allee).

Montag, den 30. September, vormittags 9 Uhr, Vorstandssitzung in dem uns gütigst zur Verfügung gestellten Senatszimmer der Universität. Vorberatung über Ort und Verhandlungsgegenstände der nächstjährigen Versammlung und andere geschäftliche Angelegenheiten.

Um 10 Uhr im Auditorium der Universität allgemeine Versammlung mit folgenden Verhandlungsgegenständen:

1. „Die philosophischen Bestandteile unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule." Berichterstatter Professor Dr. Oskar Weißenfels von Berlin.
2. „Die Stellung des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen im Lehrplan des Gymnasiums." Berichterstatter Rektor Dr. Hirzel von Ulm.
3. Bericht über den gegenwärtigen Stand des Vereins, seine Kasse und seine Publikationen. Vorstandswahl und Beschluß über Ort und Beratungsgegenstände der nächsten Versammlung.

Um 2 Uhr gemeinschaftliches Essen der Vereinsmitglieder und ihrer Gäste im Saal der Wirtschaft zum Bäckehiesel (zu 3 Mk. das Gedeck ohne Wein). Die Anwesenheit von Damen wird sehr gewünscht.

Der Vorstand lädt die geehrten Mitglieder und Freunde des Vereins zu zahlreichem Besuche ein. Neuhinzutretende wollen sich bei dem derzeitigen Schatzmeister des Vereins, Herrn Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstr. 73, oder bei einem anderen Vorstandsmitglied anmelden. An Herrn Hilgard ist auch der Jahresbeitrag einzusenden: Mindestbeitrag für Deutschland und Oesterreich 2 Mk. und 5 Pfg. Bestellgeld, für die übrigen Länder 2,50 Mk.

Da unser bisheriger erster Vorsitzender, Herr Geheimrat W. Schrader, nach einer im ersten diesjährigen Heft des „Humanistischen Gymnasiums" veröffentlichten Mitteilung mit Rücksicht auf sein hohes Lebensalter die Vorbereitung der diesjährigen Versammlung nicht mehr mit Sicherheit leiten zu können glaubte und deswegen den unterzeichneten Stellvertreter im Vorsitz ersuchte, an seiner Statt einzutreten, so hat derselbe sich der ihm zufallenden Aufgabe unterzogen mit dem Ausdruck der bestimmten Hoffnung, daß der um unsere Bestrebungen hochverdiente Herr Geheimrat Schrader ebenso wie der erste Präsident unseres Vereins, Herr Geheimrat Ed. Zeller, nicht ablehnen werde, doch auch weiterhin dem Vorstande anzugehören.

Karlsruhe, Juni 1901. Gustav Wendt.

Digitized by Google

Den Vorstand des Vereins bilden zur Zeit: Geheimrat Dr. G. Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe, Vorsitzender; S. Exc. Wirklicher Geheimer Rat D. Dr. Zeller in Stuttgart, Ehrenmitglied; Geh. Oberschulrat Dr. von Bamberg in Gotha; Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Rektor des Gymnasiums in Basel; S. Excellenz Dr. Wilhelm Ritter von Hartel, Chef des Unterrichtsministeriums zu Wien; Geh. Regierungsrat Dr. Theodor Hartwig, Direktor des Kaiser-Friedrich-Gymnasiums in Frankfurt a. M.; Dr. Hilgard, Prof. am Gymnasium in Heidelberg, Schatzmeister; Dr. Karl Hirzel, Rektor des Gymnasiums in Ulm; Geh. Regierungsrat Honorarprofessor Dr. Oskar Jäger in Bonn; Reichstags- und Landtagsabgeordneter Prof. Dr. Kropatscheck in Berlin; Geh. Regierungsrat Dr. Kübler, Direktor des Wilhelms-Gymnasiums in Berlin, Schriftführer des Vereins; Oberstudienrat Dr. M. Lechner, Rektor des Neuen Gymnasiums in Nürnberg; Dr. Jos. Loos, Landesschulinspektor in Linz; Dr. Hermann Friedr. Müller, Direktor des Gymnasiums in Blankenburg; Geh. Oberschulrat Nodnagel in Darmstadt; J. Wilh. Simons in Elberfeld; Geh. Hofrat Prof. Dr. Uhlig in Heidelberg; Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Waldeyer in Berlin; Dr. Hans Wirz, Professor am Gymnasium in Zürich; Oberschulrat Prof. Dr. Wohlrab, Rektor des Neustädtischen Gymnasiums in Dresden.

Berichtigung.

S. 173 Z. 20 lies missen statt wissen.

Abgeschlossen Ende Juni.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Eingesandte Bücher.[1])

Pädagogische Bücher und Broschüren, die sich nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände beziehen.

Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1890 bis 1900. Die Meinungsäußerungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten nebst einzelnen Berichten und Verhandlungen in Auszügen oder wörtlicher Wiedergabe, zusammengestellt von **M. Killmann**, Direktor der Kgl. Realschule zu Dirschau. Berlin, „Weidmann'sche Buchhandlung 1900. XII und 192 S. 6 Mark.

Eine sehr nützliche Fortführung eines sehr nützlichen, 1890 im gleichen Verlag erschienenen Werkes, das die Ergebnisse der Direktorenversammlungen von 1860—1889 enthält.

Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den **Gymnasien in Oesterreich.** Zweite Auflage. Mit Erlaß des Ministers für Kultus und Unterricht veröffentlicht. Wien 1900. Verlag von A. Pichlers W. u. Sohn. 355 S. Preis geh. K. 2,40, geb. K. 2,80.

Der Umstand, daß der mit Ministerial-Verordnung vom 24. Mai 1884 vorgezeichnete Lehrplan mannigfache Abänderungen im Laufe der Jahre erfahren, forderte eine Ausgabe des nunmehr in Kraft stehenden Planes, bei welchem Anlaß auch einiges an den Bestimmungen über den Geschichts- und den mathematischen Unterricht geändert wurde. Zugleich aber wurde nun eine neue Ausgabe der Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien veranstaltet und auch hier allerlei anders gestaltet infolge „der in den letzten Jahren am Lehrplan vorgenommenen Modifikationen, der seither in der Unterrichtspraxis gewonnenen Erfahrungen und der in die Zwischenzeit fallenden, nicht unerheblichen Fortschritte der wissenschaftlichen Didaktik", wie es in dem Erlaß des Ministers für Kultus und Unterricht vom 23. Februar 1900 heißt.

Aus diesem den Lehrplänen vorgedruckten Erlaß seien noch folgende bemerkenswerte Stellen angeführt: „Es kann nicht Aufgabe solcher didaktischer Unterweisungen sein, den Unterrichtsgang bis ins Kleinste zu regeln oder den erprobten Lehrer in der Verwertung eigener Erfahrung und der Selbständigkeit im unterrichtlichen Verfahren irgendwie zu beschränken. Sie wollen nur die Intentionen des Lehrplans verdeutlichen und an Beispielen veranschaulichen, namentlich jüngere Lehrer vor Umwegen und Mißgriffen bewahren und sie zu planmäßiger didaktischer Arbeit verhalten, dem daran gewöhnten erfahrenen Lehrer aber einen sicheren Maßstab in der Vergleichung und Beurteilung des eigenen Verfahrens an die Hand geben." „Mit der zunehmenden Vervollkommnung des Unterrichtsbetriebes, welche der strebsame Lehrer durch eigene Arbeit zu gewinnen bemüht sein wird, werden die Klagen wegen Ueberbürdung der Schüler, welche nur zu häufig ein verkehrter Lehrvorgang im Gefolge hat, verstummen; es wird der bildende Wert jedes Gegenstandes zu vollerer Wirksamkeit gebracht werden und so trotz der knapp zugemessenen Arbeitszeit das gesetzte Ziel nicht unerreichbar sein. Allerdings kann auf dem Gebiete des Unterrichtes, dem diese Instruktionen gelten, die Kunst des Lehrens, soweit eine Kunst erlernt werden kann, nur unter der Voraussetzung erworben werden, daß der Lehrer seinen Stoff ganz beherrscht, in steter Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft bleibt und daraus stets neue Kraft und Liebe für seinen schwierigen Beruf empfängt."

Während wir uns mit Einzelheiten im Lehrplan der österreichischen Gymnasien nicht zu befreunden vermögen und insbesondere meinen, daß darin die Zeit für anstrengendste und bildendste Lehrgegenstände doch zu knapp bemessen ist, um dasjenige Einleben der Schüler in sie zu ermöglichen, welches für Entwicklung ihrer geistigen Kräfte wünschenswert ist, haben wir stets die österreichischen „Instruktionen" für eine ganz hervorragende Arbeit auf dem Gebiet der Unterrichtsverwaltung angesehen und oft empfohlen, von ihnen Kenntnis zu nehmen und nicht etwa zu glauben, daß sie nur für Oesterreich wertvoll seien. Der Wirkung dieser Weisungen glauben wir es nicht am wenigsten zuschreiben zu sollen, daß die Unterrichtsergebnisse an österreichischen Gymnasien (die wir 1893 an einigen Wiener Anstalten Gelegenheit hatten kennen zu lernen) den genannten nach unserer Ueberzeugung dem Lehr-

---

1) In dem folgenden Verzeichnis eingesandter Bücher (das diesmal aus einem typographischen Grunde, nicht in Nachahmung vorgehefteter Reklameseiten den Anfang macht) haben die Bemerkungen, die einer Anzahl von Titeln folgen, soweit sie nicht eine besondere Unterschrift tragen, zum Verfasser U.

Digitized by Google

plan anhaftenden Fehler nicht so hervortreten lassen, wie dies ohne den Einfluß der Instruktionen unseres Erachtens sicher der Fall sein würde. Und die Zusätze und Aenderungen, die die neue Ausgabe enthält, sind, soweit wir dieselben bis jetzt verfolgen konnten, durchweg entschiedene Besserungen. Auf einen Zusatz machen wir weiter unten bei Besprechung der „Psychologischen Schulversuche" von Höfler aufmerksam.

Lernfragen des höheren Unterrichts von Dr. Oskar **Weißenfels**, Prof. am Königl. Französ. Gymnasium in Berlin. Berlin 1901. K. Gärtner (H. Heyfelder). XVI und 352 S. 6 Mk., geb. 7,80 Mk.

Diese höchst dankenswerte Sammlung von Aufsätzen, die der Verfasser zu verschiedenen Zeiten in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen veröffentlicht hat, wird im nächsten Heft besprochen werden.

Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform. Von Prof. E. **Dahn**, Oberlehrer an der Städt. Oberrealschule zu Braunschweig und Herausgeber des Pädagogischen Archivs. Kiel und Leipzig. Verlag von Lipsius und Tischer. 1900. 164 S. Preis 2 Mk., zehn und mehr Exemplare zu 1,60 Mk.

Da die Verlagshandlung bei freundlicher Uebersendung eines Exemplares bemerkte: „Sollte Ihnen ein Referent augenblicklich nicht zur Verfügung stehen, so bitten wir höflichst, die beigefügte Besprechung, welche uns überlassen worden ist, zu benutzen", und da das hier im Bedingungssatz Ausgesprochene bezüglich der vorliegenden Arbeit wahrscheinlich auch für die Zukunft gilt, so machen wir von dem sehr belehrenden Summarium Gebrauch.

„Diese soeben erschienene Broschüre ist wohl geeignet, die Aufmerksamkeit nicht nur aller Schulmänner, sondern auch der Hygieniker und der Väter unserer Schüler auf sich zu lenken. Mit Mäßigung, aber mit ungeschminkter Offenheit werden die Schäden unseres heutigen Schulsystems aufgedeckt: das unzeitgemäße Festhalten an den alten Sprachen und dem Verbalismus; die naturwidrige Centralisation und der Zwang der Behörden, wodurch bei Lehrern und Schülern die individuelle Anlage gänzlich unterdrückt wird; die garnicht die verschiedenen Interessen berücksichtigende Uniformierung aller höheren Schulen von Memel bis Saarbrücken und von Emden bis Kattowitz; die Ueberbürdung der Lehrer und Schüler. Beherzigenswert ist die Aufforderung, nicht erst zu warten, bis unsere Jugend völlig entnervt ist, sondern jetzt schon die Anforderungen zu ermäßigen und nach Abschaffung der unseligen Abschlußprüfung der Schule mehr Zeit zu lassen zur Besinnung und zur Vertiefung des Stoffes, zur Uebung des selbständigen Denkens und zur Umsetzung des Wissens in Können, zur moralischen Erziehung und zur Entwicklung fester Charaktere."

„Der Verfasser behauptet, daß die Schüler nicht mehr zu selbständiger Arbeit imstande sind (Beweis: der Ruf nach Privatstunden), daß jetzt eine schwammige Masse von gehorsamen Subalternbeamten erzogen wird, und daß dereinst Führer des Volkes, mannhafte Männer, selbständige Charaktere fehlen werden."

„Auch bedauert er, daß wir Deutschen es bisher noch nicht zu einer nationalen höheren Schule gebracht haben: an den Realanstalten ist einfach Französisch und Englisch an die Stelle des Lateinischen und Griechischen der Gymnasien getreten; und während wir früher in Gefahr gewesen, junge Römer und Griechen zu erziehen, sind wir jetzt nahe daran, die Knaben nicht zu Deutschen, sondern zu Franzosen und Engländern zu machen. Die Fremdsprachen erdrücken die Naturwissenschaften und die nationalen Bildungsfächer, Deutsch und Geschichte, und die Kraft, welche auf die Korrektheit der Extemporalien verwendet wird, steht nicht im Verhältnis zu dem wahren Nutzen: es wird viel kostbare Zeit und Arbeitskraft vergeudet. Latein möge jeder lernen, der Lust und Zeit dazu hat, der Staat hat aber in unserer Zeit, wo der Kampf ums Dasein nützliche Kenntnisse erfordert, garnicht das Recht, von jedem Kenntnis des Lateins zu verlangen, der ein höheres Staatsamt bekleiden, den höheren Gesellschaftsklassen angehören will."

„Da es ein Unding ist, zehnjährigen Knaben, die noch keine Begriffe, keine Anschauung ihrer Umgebung haben, mit einer Fremdsprache zu füttern, sollen alle Fremdsprachen aus Sexta und Quinta verbannt werden. Die gewonnene Zeit muß der Naturkunde und dem Deutschen zugute kommen."

„Für die Beseitigung der Ueberbürdung — auch die der Schüler ist thatsächlich vorhanden, man muß nur etwas tiefer blicken, als dies gewöhnlich geschieht — ist das Hauptmittel die Gleichberechtigung aller neunklassigen Schulen und damit Teilung der Arbeit."

„Das Volk muß seinen Willen zum Ausdruck bringen, denn alle Maßnahmen der Regierung zielen nur auf Erhaltung der Gymnasien. Die bisher angewendeten Mittelchen sind Flickwerk und entsprechen nicht den Bedürfnissen und Wünschen des deutschen Volkes."

Digitized by Google

Erwägungen über die **juristischen Gutachten** in Betreff der Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum Rechtsstudium. Von Prof. Dr. med. und phil. H. **Griesbach.** Berlin, O. Salle. 1900. 31 S.

Humanistische und **realistische** Bildung. Von Prof. Dr. Christian **Muff**, Rektor der Kgl. Landesschule Pforta. Berlin, Grote 1901. 88 S.

Beide Broschüren werden besprochen werden.

Erziehung und Erzieher. Von Rudolf **Lehmann.** Berlin, Weidmann 1901. VIII und 344 S., geb. 7 Mk.

Jäger hat eine Recension zugesagt.

Leitfaden der **Pädagogik** für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten von Dr. J. Chr. G. **Schumann,** Kgl. Regierungs- und Schulrat zu Magdeburg. I. Teil: Die systematische Pädagogik und die Schulkunde. 7. verbesserte Auflage. Hannover, Carl Meyer (Prior). VI und 275 S. 3 Mk.

Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre? Für Eltern und Erzieher von Karl Rich. **Löwe.** Hannover, C. Meyer. IX und 338 S. 3 Mk.

Eine Fortsetzung von dem Werke desselben Verfassers „Wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum sechsten Lebensjahre?", das von pädagogischen und Tagesblättern mit verdientem Beifall aufgenommen ist. Der I. Teil des vorliegenden entwickelt die Grundsätze für Erziehung und Unterricht (1. Welche Grundsätze gelten für die Bildung jedes Kindes? 2. Wie wird das Kind mit Rücksicht auf seine Eigenart gebildet? 3. Wie sorgen wir für das gegenwärtige und künftige Wohlbefinden des Kindes?), der II. Teil handelt von der häuslichen Bearbeitung des Unterrichtsstoffs (1. Die Bildung in der Muttersprache. 2. Die Bildung der Zahl- und Raumbegriffe. 3. Bearbeitung der übrigen Bildungsgebiete). — Auch der Lehrer an höheren Schulen kann hier Manches für seine Praxis lernen, z. B. in dem letzten Abschnitt: Wie wird das Gedächtnis unterstützt?

Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Ein Lehr- und Handbuch unter Mitwirkung von Seminardirektor Dr. K. Heilmann herausgegeben von Direktor M. **Jahn.** Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Dürr 1901. X und 464 S. Preis 7,20 Mk.

Dieses auf umfassender Benutzung der neuen, bes. der Wundt'schen psychologischen Forschung beruhende Werk wird im Vorwort als vertiefende Ergänzung der „Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis für Lehrer- und Lehrerinnenseminare" bezeichnet, eines Buches, das von Dir. Heilmann unter Mitwirkung von Dir. Jahn herausgegeben ist.

Die Wirksamkeit der **Apperception** in den persönlichen Beziehungen des Schullebens von Dr. Aug. **Messer,** Gymnasiallehrer und Privatdozent der Philosophie und Pädagogik zu Gießen. (In der Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie, herausgegeben von Schiller und Ziehen.) Berlin, Reuther & Reichard 1899. 69 S. Einzelpreis 1,80 Mark.

Diese klar und fesselnd geschriebene Monographie, in der sich philosophische Deduktionen mit einer guten Anzahl treffender pädagogischer Beobachtungen und Ratschläge verbinden, gebraucht das Wort Apperception in der ihm von Herbart gegebenen Bedeutung und behandelt nach einander die Wirksamkeit der Apperception in den Verhältnissen zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Lehrer und Eltern und zwischen Lehrer und Vorgesetzten.

Merksätze aus langjähriger Schulpraxis. Fingerzeige für Lehrer und Eltern von Prof. Dr. **Conner.** Bonn, Otto Paul 1900. 84 S., eleg. brosch. 1 Mk.

Jägers pädagogische ἀποφθέγματα in seinem Testament werden schwerlich übertroffen werden, aber daß Mancher, der eine Reihe von Lustren der Schule gedient hat, das Bedürfnis

Digitized by Google

fühlt, seine vielfältigen Erfahrungen zu bündigen Ratschlägen auszuprägen, ist natürlich, gerade nach dem von Jäger gegebenen Beispiel natürlich. Eine solche Sammlung liegt uns hier vor von einem, wenn wir nicht irren, zuletzt am Straßburger Lyceum Thätigen, „allgemeine pädagogische Winke" und „besondere methodische Winke" enthaltend, hier und da auf Jäger sich beziehend, von Blick für das Wirkliche und Zweckmäßige und von treuem Interesse für die Schuljugend zeugend; ist doch auch das Büchlein seinen „lieben Schülern" gewidmet.

Pädagogische **Irrtümer** in Schule und Haus. Von Dr. Hugo **Gruber**, Direktor der Viktoria-Luisen-Schule und des Lehrerinnenseminars zu Wilmersdorf-Berlin. Essen, Baedecker 1900. 72 S. Preis eleg. brosch. 1,20 Mk.

Strümpell hat die pädagogische Pathologie der Schüler begründet; Gruber behandelt verbreitete pädagogische Fehler von Lehrern und Eltern, die er freundlich als Irrtümer bezeichnet, und er thut das mit einer solchen Fülle von Erfahrung, solchem psychologischen Scharfblick und so viel Witz, daß er zugleich nützt und ergötzt. Vielfach wird nicht von allgemeinen Reflexionen, sondern von einzelnen Fällen ausgegangen, ernsten oder komischen pädagogischen *εἰδύλλια*, aus denen dann die Nutzanwendung gezogen wird.

L'art d'interroger par **F. Collard,** prof. de philologie et de pédagogie à l'université de Louvain. (Extrait du Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée Belge.) Louvain, Peeters 1900. 17 S.

Die **Frage** in ihrer Bedeutung für einen geistbildenden Unterricht. Von Emil **Rasche,** Schuldirektor. Leipzig, Kesselring 1900. 32 S.

Unter den Kapiteln, die in den seminaristischen Besprechungen an höheren Schulen behandelt werden, fehlt gewiß nie die richtige Fragestellung und die unzähligen unrichtigen. So seien den Leitern solcher Seminarien die beiden obigen Schriftchen empfohlen. Das französische stammt von einem Mann, der mit der deutschen pädagogischen Litteratur und pädagogischen Praxis wohl vertraut ist.

Ueber den Wert der **mathematischen** und **sprachlichen** Aufgaben für die Ausbildung des Geistes, von Prof. Dr. K. **Gneiße,** Oberlehrer am Lyceum zu Straßburg i. E. Berlin, Weidmann 1898. 63 S., Preis 1,20 Mk.

Eine Broschüre, gegenüber der wir ein schlechtes Gewissen haben, weil sie längst hätte in unserer Zeitschrift besprochen werden sollen. Grund, daß es noch nicht geschah: einer, der uns eine Recension versprochen, ließ uns über zwei Jahre warten; ein anderer, den wir dann fragten, wollte nicht darauf eingehen. So wird sich die Redaktion wohl selbst an die Aufgabe machen.

Die dramatischen **Schüleraufführungen.** Ein Wort zur Verständigung über die Frage: Lassen sich dramatische Schüleraufführungen als Bildungsmittel empfehlen? Von Prof. N. **Scheid,** S. J. (In der Sammlung Frankfurter zeitgemäßer Broschüren, Neue Folge. Herausgegeben von Dr. J. M. Raich.) Hamm i. W., Breer & Thiemann 1901. 26 S., 50 Pfg.

Eine Erörterung, die die Aufmerksamkeit von allen für das Thema Interessierten verdient und die, wenn sie vorwiegend die Praxis und die Erfahrungen in den Jesuitenschulen ins Auge faßt, nach dieser Richtung über Manches belehrt, das der Mehrzahl der Leser unbekannt sein dürfte. Nachdem die geschichtliche Entwicklung der Frage kurz besprochen mit dem Resultat, daß die Vorteile solcher Aufführungen überwiegen, wird näher auf die Wahl der Stücke und auf die Einübung eingegangen. Da ein sehr anerkennendes Wort des gegenwärtigen deutschen Kaisers über eine dramatische Leistung von Gymnasiasten angeführt wird, so mag erwähnt werden, daß Friedrich Wilhelm I. von Preußen einmal in einer Kabinetsordre (vom 30. September 1718) vielmehr verlangte: „Die Komödien und actus dramatici, dadurch nur Kosten verursachet und die Gemüter vereitelt werden, sollen in Schulen gänzlich abgeschaffet sein". Unsere Ueberzeugung ist, daß beide hier erwähnte Gefahren sehr wohl vermieden werden können und daß andererseits in der That mit den Aufführungen, wenn sie richtig geleitet werden, nicht geringe Vorteile verbunden sind. Für die Spielenden: die dringende Veranlassung zu lautlich, logisch und ästhetisch richtigem Vortrag, zu angemessenen, dem Denken und Fühlen entsprechenden Bewegungen und die Nötigung, sich in Vorstellung und Absicht des Dichters, in Gesinnung und Zweck der dargestellten Personen ungleich mehr hineinzudenken, als dies sonst geschehen würde. Die zuschauenden Mitschüler aber empfangen

Digitized by Google

bei ordentlicher Darstellung doch von manchen Dichterwerken einen ungleich lebendigeren, tiefergehenden Eindruck, als durch Lektüre, und lernen andere überhaupt nur in dieser Weise kennen.

Gesundheitslehre für Schule und Haus, verfaßt von Dr. A. **Riffel**, a. o. Prof. an der Technischen Hochschule und Lehrer der Hygiene an den beiden Lehrerseminarien in Karlsruhe. Stuttgart, bei Zimmer (Mohrmann) 1900. 94 S., geb. 50 Pfg.

Prof. Riffel, den die Leser dieser Zeitschrift bereits aus dem Gutachten über die Gymnasialbildung kennen, das S. 174 des vorigen Jahrgangs abgedruckt ist, hat in diesem Büchlein ebenso klar und praktisch wie kurz das Wichtigste zusammengefaßt, was Jeder über die Teile seines Körpers und ihre Funktionen zum Zweck, sich gesund zu erhalten, wissen sollte. Auch zwei nützliche Kapitel über die erste Hilfe bei Unglücksfällen und über Krankenpflege sind beigefügt. Das Ganze beruht nicht bloß auf medizinischer, sondern auch, wie schon Worte des Titels sagen, auf Lehr-Erfahrung. Es soll nach dem Vorwort ein Leitfaden für den Volksschulunterricht sein, wird aber auch sonst sehr wohl dienen können. In der Lage zu widersprechen wären wir nur gegenüber dem ersten Satz: „Gesundheit ist das höchste Gut, welches der Mensch besitzen kann", sintemal es doch sehr viele Menschen giebt, die gesund und dabei kreuzunglücklich sind, und auch nicht wenige, die mehr oder weniger leidend und dabei frohen Gemütes sind.

Späterer Besprechung vorbehalten bleiben:

Die **Schularztfrage.** Ein Wort zur Verständigung von Herman **Schiller.** (Sammlung von Abh. aus dem Gebiet der pädagog. Psychologie und Physiologie.) Berlin, Reuther & Reichard 1899. 56 S. 1,20 Mk.

Nervenhygiene und Schule von Dr. Theodor **Benda.** Berlin, O. Coblentz. 1900. 55 S. 1 Mk.

Zum Religionsunterricht.

Prof. Dr. **Reinthaler** (in Weimar), Der Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten Preußens nach der Unterrichtsordnung von 1891 (S.-A. aus den deutsch-evangelischen Blättern). Halle a. S., Eugen Strien. 1900. (12 S.) 60 Pfg.

Prof. M. Evers und Dr. F. Fauth, Hülfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht, Berlin, Reuther & Reichard, Heft 1: Die Bergpredigt, von M. **Evers**, 3. und 4. durchweg verbesserte Aufl. 1899, 68 S., 1 Mk. — Heft 17: Die Augsburgische Konfession, herausgeg. und erklärt von Oberl. Dr. Friedr. **Hoffmann** (in Königsberg i. Pr.) 1899, 64 S. 80 Pfg.

Prof. D. Emil **Kautzsch**, Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. Sechs Thesen. Halle a. S., Eugen Strien, 1900. 67 S. 1 Mk.

Professor D. H. **Bassermann**, Zur Frage des **Unionskatechismus**, eine Darstellung seiner geschichtlichen Entwicklung in Baden nebst praktischem Ergebnis. Tübingen, Mohr (Siebeck) 1901. 34 S. 2 Mk.

In dem vorliegenden Buch giebt der Verfasser eine Geschichte des Unionskatechismus der badischen Landeskirche von ihrem Bestehen bis auf die Jetztzeit. Die Darstellung gründet sich auf großenteils ungedruckte Quellen, die dem Verfasser in den Akten des Generallandesarchivs und des Oberkirchenrats zur Verfügung standen. Mit musterhafter Unparteilichkeit und doch scharf und klar stellt er die verschiedenen Lösungsversuche, die das Katechismusproblem in der unierten Landeskirche gefunden hat, dar, um am Schluß seinen Vorschlag der Prüfung zu unterbreiten. Lichtvoll sucht er einen biblischen Unionskatechismus, der nur die fünf alten katechetischen Hauptstücke, die in diese eingefügten Bibelsprüche und die dieses Material übersichtlich gliedernden Ueberschriften enthält, als die einzige Lösung zu

Digitized by Google

empfehlen, die den kirchlichen und pädagogischen Ansprüchen gerecht wird. Ein Entwurf eines solchen Katechismus ist der Arbeit beigegeben.

Heidelberg. Grützmacher.

H. Zander, Gymn.-Prof. in Gütersloh: **Luthers bleibende Bedeutung für evangelische Schulen.** Festrede am Lutherjubiläum, gehalten in der Aula des Gymnasiums zu Gütersloh (20 Pfg.) und **Derselbe: Weihe und Glück der christlichen Erziehung**, Vortrag. (20 Pfg.)

In diesen beiden Vorträgen, welche die Verlagsbuchhandlung C. Bertelsmann zum 50jährigen Jubiläum des Gymnasiums Gütersloh neu aufgelegt hat, weht ein frischer, fröhlicher Geist. Im ersten ist der Nachweis geliefert: wie bei Luther der Gymnasialgedanke aus der Seelsorge geboren ward, so soll das Lehramt der höheren Schulen auch heute noch ein Tempelwerk sein, und der an der Bibel genährte christliche Geist wird als befreiende Macht für jeden Lernenden gerade in seiner Eigenart, und zwar gleich offen für Humanistik, Geschichte und Mathematik, sich wirksam zeigen. — In der zweiten Rede strahlt Weihnachtsstimmung und mahnt uns Erzieher, als Virtuosen der Freude durch das eigene Beispiel unsern Schülern jene ernste Begeisterung einzupflanzen, welche den Mut zum Kampf gegen verkehrte Richtungen der Gegenwart aus der Schule ins Leben mitbringt. Wth.

Heilig ist mir die Sonne. Montagsansprachen von Otto Schroeder, Leipzig, Teubner 1901. 44 S., geh. 1,20 Mk.

„Diese Montagsansprachen sind hervorgegangen aus Schulandachten, die der Verfasser während der letzten fünf und zwanzig Jahre, in regelmäßigem Wechsel mit den anderen Lehrern, am Joachimsthalischen Gymnasium gehalten hat." Geistvolle Gedanken und markige Sprache wird der Leser, der etwas vom Verfasser kennt, erwarten, und der Leser wird nicht enttäuscht sein. Für den Hörer aber, besonders für den jugendlichen, für den doch diese Ansprachen bestimmt waren, hat zweifellos eines hinzukommen müssen, damit er wirklich empfange, was ihm geboten wird, ein ungewöhnlich langsamer und kunstvoller Vortrag.

Zum deutschen Unterricht.

Wilh. Gliese, Kurze Einführung in das Studium des **Gotischen.** Heidelberg, Carl Winter, 1900. 103 S.

Gl. stellt sich eine ähnliche Aufgabe wie Zupitza mit seiner Einführung ins Mhd. Er will den Gotisch Lernenden auf einem kürzeren Wege als bisher zum Ziele führen, indem er ihn sofort an die Texte selbst heranführt, mit ihm liest und übersetzt. Zu diesem Behufe hat er Marc. II, 1—12 ausgewählt, ein Kapitel, das auch Braune in seine gotische Grammatik aufgenommen hat.

Die Erklärung des Textes ist sehr elementar gehalten. Das Griechische und Lateinische wird zur Erläuterung häufig herangezogen, doch hätte dies konsequenter geschehen können; so hätte unter huljan p. 40 auf lat. celare, griech. *καλύπτω*, unter himma p. 91 auf lat. cis, citra hingewiesen werden können. Sonst ist mir noch aufgefallen, daß Gliese p. 25 sagt, viele Gelehrte wie Streitberg (Got. Elementarbuch 1897) sähen in der Endung -da des schwachen Präteritums eine Präteritalform des Verbums „thun". Es hätte sich doch wohl der Mühe verlohnt, auch die andere Erklärungsart zu erwähnen. An zwei Stellen (p. 50 und 86) wird nachdrücklich darauf hingewiesen, daß got. saihvan und ahd. sehan nicht verwandt seien mit lat. sequor, obwohl sie, wie Verf. zugiebt, auf eine idg. Wurzel *seq zurückgehen. Meines Erachtens sind die Gründe, die gegen den Zusammenhang sprechen, keineswegs durchschlagend (vgl. Kluge, Etym. W.-B.[5] unter „sehen"). Unrichtig ist es, wenn Gl. p. 18 unter gards erklärt, das Wort gehe auf lat. hortus zurück, aus h werde g.

Im Ganzen wird das Buch dem Gotisch Studierenden vortreffliche Dienste leisten. Auch der Lehrer des Deutschen wird es in Prima gut verwenden können.

Freiburg. O. Meisinger.

Uhl Wilhelm, Das **deutsche Lied.** Acht Vorträge. Leipzig, E. Avenarius. 1900. 314 S.

Nicht bloß das Volkslied wollte der Verfasser behandeln, sondern überhaupt das weltliche sangbare Lied von der Zeit des dreißigjährigen Krieges bis zur Gegenwart, bis zum sozialdemokratischen Liederbuch, für das er allerdings eine größere Auswahl hätte bieten können. — Willkürlich ist die Einteilung, die der Verfasser vorgenommen. In den Straßburger Kreis faßt er die Anfänge vom Pietismus und Gellert ab zusammen, weil in dieser Periode in Straßburg Goethe und Herder eine Zeitlang zusammengewesen; des Malers Müller, der auch eine Reihe sangbarer, volkstümlicher Lieder gedichtet hat, gedenkt er bei dieser Ge-

Digitized by Google

legenheit gar nicht. Der Halberstädter, Göttinger, Berliner, Heidelberger Kreis sind nicht besser motiviert. Höchst sonderbar ist die Benennung der Zeit nach 1813 als gelehrte Periode, obwohl diese Jahre ganz besonders reich an lyrischen Talenten gewesen sind, nur weil die Dichter z. T. auch Sammler von Volksliedern gewesen sind; daran soll sich die Periode der Praxis schließen, obwohl auch später die gelehrte Sammelarbeit nicht nachgelassen hat und nur mit der poetischen Praxis weniger Fühlung hatte als früher. — Es mag für eine Schar junger Zuhörer erheiternd wirken, wenn die ehrwürdigen Gestalten der Litteratur etwas an der Perücke gezaust werden, aber geistreich ist doch die burschikose Manier gewiß nicht, wenn erzählt wird, wie „Klopstock im warmen Neste sitzt", nachdem er 20 langweilige Gesänge Messias vollendet, wenn Hamann als geschwätziger Poseur, Herder als ein Mann geschildert wird, der mit Kleister und Scheere Bücher fabriziert u. dgl. Auch Komplimente vor moderuen Regungen, wie: „Heyne besaß Weltruf, obwohl er klassischer Philologe war", sind wohlfeile Späße, die höchstens einmal amüsant nach Tisch sind. — Der Verfasser hatte die löbliche Absicht, in den Liedern das allmähliche Auskommen neuer Stimmungen, Gedanken, Weltanschauungen zu verfolgen und im Zusammenhange mit den Wandlungen der Kultur zu zeichnen. Hier hätte sein Studium allerdings tiefgründiger sein können; dann hätte er gewiß nicht verkannt, daß Klopstocks Oden allerdings nachhaltig auf jüngere volkstümliche Dichter gewirkt haben, daß die Themen, welche auch vom Göttinger Hain so gut wie von Claudius (S. 189) u. a. variiert werden, fast alle auf diesen Altmeister zurückgehen. Als Freimaurergesänge werden Mozarts Arie „Sarastros Gesang" und Rollbergs „An die Natur" („beides heidnische Weisheitslehren!") genannt und als dritte Schwester, die „Vertreterin christlicher Moral", Schillers Ode „An die Freude" (S. 184). Indessen Schiller hat gerade hier das Christliche von dem Ideal, das Klopstock in der Züricher Ode für die Jugend seiner Zeit aufstellte („Süße Freude" Str. 3 u. 8), abgestreift und durch philosophische Elemente ersetzt. Klopstock selbst übrigens knüpfte ganz offenbar an Hagedorns Lied „An die Freude" an, die wiederum wohl von Grécourt angeregt ist. Auch das Schlagwort „Tugend und Freude", das Gleim zugeschrieben wird (S. 286), ist von Klopstock'schem Geiste eingegeben. — Das Buch giebt manche dankenswerte Notiz, aber für den Druck hätten die Vorträge noch sorgfältiger Durcharbeitung bedurft, und auch jener eilig belehrende Ton in kurzen und kürzesten Sätzen, der für manche Wanderredner zur bequemen Gewohnheit geworden ist, würde dann vielleicht verschwunden sein. Jedenfalls ist der Stoff in der vorliegenden Darstellung nicht genügend gesichtet und durchdrungen. F. Roesiger.

Die wachsende Berücksichtigung mundartlicher Sprache und Dichtung hat zwei Sammlungen veranlaßt, die beide sicher ihre Freunde finden werden.

Heimatklänge aus deutschen Gauen, ausgewählt von Dr. O. **Dähnhardt** (Lehrer zu St. Thomä in Leipzig). I. Aus Marsch und Heide. Mit Buchschmuck von Robert Engels. Leipzig, Teubner. 170 S. 2,60 Mk.

Gedichte und Prosastücke gehören, wie schon der Titel sagt, sämtlich den norddeutschen Gauen an. Die Auswahl ist vortrefflich und wird auf jugendliche Gemüter ebenso wie auf ältere ihre Wirkung nicht verfehlen. Wir denken uns dieses und jenes vom Lehrer vorgelesen und, so weit notwendig, erläutert. Daß in dieser Weise Dialektdichtung sehr wohl in der Klasse verwandt werden kann und nicht bloß interessiert, belehrt, erheitert, sondern auch das Gemüt zu erheben vermag, das hat Dr. Dähnhardt als Lehrer erfahren. Das andere Buch solchen Inhalts trägt den Titel:

Deutsche mundartliche Dichtungen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Wilhelm **Kahl**, Seminardirektor in Pfalzburg in Lothr. Mit einer Sprachenkarte. Leipzig und Prag, Freytag & Tempsky 1901. 201 S., geb. 2 Mk.

23 Dichter aus den verschiedensten Teilen Deutschlands (auch Oesterreichs und der Schweiz) sind durch Gedichte und Stücke von Dichtungen vertreten, durch die meisten: Hebel, von Kobell, Stieler, Klaus Groth, Fritz Reuter. Die Anordnung ist nicht, wie es doch wohl praktisch wäre, geographisch. Eine Einleitung giebt Auskunft über die deutschen Mundarten; Anmerkungen geben zweckmäßige biographische Notizen über die Dichter, ferner die Umsetzung von stärker abweichenden dialektischen Formen und von Dialektworten in das Schriftdeutsche (worauf sich die Dähnhardt'sche Adnotatio beschränkt) und auch manche erwünschte sachliche Erklärung.

Ernst Müller, Regesten zu Friedrich **Schillers** Leben und Werken. Leipzig, Voigtländer. 1900. 178 S., geh. 4 Mk.

Eine Ergänzung zu jeder Schillerbiographie, so genau als nur möglich alle Ereignisse in chronologischer Reihenfolge fixierend. Es hat freilich seine Schwierigkeiten, die Regesten-

Digitized by Google

form auf die Litteraturgeschichte zu übertragen, das Werden und Wachsen der dichterischen Entwürfe, die des Dichters Thaten sind, zu datieren. Schon eher ist es möglich, wenn nur Reisen oder Katarrhe zu berichten sind. Aus dem Briefwechsel immer das Wesentliche hervorzuheben und es kurz in seiner Bedeutung zu würdigen, ist eine bedeutende und lohnende Aufgabe. Hier hat der Verf. m. E., nach einzelnen Stichproben zu urteilen, nicht immer das Richtige getroffen. Diese Ausstellung soll nicht hindern, das Nützliche seiner fleißigen Arbeit für die Schillerforschung anzuerkennen. F. K.

Zur philosophischen Propädeutik.

Psychologische Schulversuche mit Angabe der Apparate. Zusammengestellt von Dr. Alois **Höfler**, Privatdozent der Philosophie und der Pädagogik an der Universität Wien, k. k. Schulrat und Professor an der Theresianischen Akademie in Wien, und Dr. Stephan **Witasek**, Privatdozent der Philosophie an der Universität Graz. Leipzig, J. A. Barth 1900. 30 S., 1,20 Mk.

Während der philosophische Unterricht in den meisten Staaten Deutschlands in neuerer Zeit mit Unrecht ganz oder fast ganz abgeschafft ist, hat er in den österreichischen Gymnasien eine feste Stätte: auf der zweitobersten Stufe wird seit 1849 die Logik in zwei wöchentlichen Stunden, auf der obersten in ebensovielen die empirische Psychologie gelehrt, und zwar in der auch nach unserer Meinung allein fruchtbaren Weise, daß von Beobachtungen ausgegangen wird, die die Schüler an sich selbst gemacht haben. Dazu dienen nun auch vielfach Experimente, die im Unterricht vorgenommen werden. Auch die amtlichen Instruktionen empfehlen sie mit den Worten: „Außerdem ist das psychologische Experiment nicht zu entbehren, das sich in Bezug auf Brauchbarkeit dadurch vor dem physikalischen Experimente auszeichnet, daß es sich vielfach auch ohne jeden Apparat in der leichtesten Weise durchführen läßt. Wird die sich daran schließende Diskussion geschickt eingeleitet und geführt, so ist nicht nur Vertiefung und Dauer der gewonnenen Einsicht, sondern auch das lebhafteste Interesse der Schüler sicher." Solcher Versuche werden 75 in dem obengenannten Schriftchen kurz beschrieben und, soweit Apparate dazu notwendig, dieselben genau angegeben. (Es sind meist solche, die jede physikalische Sammlung besitzt. „Was darüber hinausgeht, überschreitet kaum den Wert von 25 Gulden." Das beiliegende Preisverzeichnis einer Wiener Handlung bestätigt dies.) Der Unterzeichnete bedauert sehr, daß, als er bei Gelegenheit der Wiener Philologenversammlung verschiedenem Unterricht in mehreren Wiener Gymnasien beiwohnte, er von philosophischer Propädeutik nur eine Lektion Logik gehört hat. Was ihm an der experimentellen Methode des psychologischen Unterrichts sehr zusagt, ist auch die Förderung, welche dadurch die Einsicht in die seelischen Vorgänge erfährt, aber mehr noch die, welche der Beobachtungsgabe zu teil wird. Recht fraglich erscheint mir nur, ob sich überall eine zu diesem Verfahren geeignete Lehrkraft findet. Daß Herr Höfler die Sache vortrefflich macht, bezweifle ich keinen Augenblick. U.

Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Von August **Schultze-Tiggrs**, Oberlehrer am Realgymnasium zu Barmen. Berlin, G. Reimer 1900. II. Teil. 114 S., Preis 1,80 Mk.

Der erste Teil dieser Arbeit (im gleichen Verlag erschienen, Preis 1,20 Mk.) hatte die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung nach ihrem logischen Gehalt erörtert; der zweite legt dar, wie man sich nun mit Hilfe dieser Methoden die Erscheinungen in der leblosen Natur und die physischen und psychischen Vorgänge in der lebenden Welt zu erklären gesucht hat, eine Darlegung, welche frei von materialistischem Dogmatismus überall mit besonnener Skepsis auf die Grenzen und Lücken der gewonnenen Erkenntnisse hinweist. Beide Teile erweisen sich als sehr nützliche Quellen der Belehrung insbesondere für Lehrer der Logik, die den naturwissenschaftlichen Forschungen ferner stehen.

Wörterbuch der **philosophischen Begriffe** und Ausdrücke, quellenmäßig bearbeitet von Dr. Rudolf **Eisler**. Berlin 1900, Mittler & Sohn. V.—VIII. Lieferung, S. 385—956, die Lieferung zu 2 Mk.

Dieses Lexikon, dessen vier erste Lieferungen wir im Jahre 1899 S. 104 angezeigt haben, hat mit der VIII. Lieferung seine Vollendung erreicht und erscheint uns nach der zweiten Hälfte ebenso wie nach der ersten, abgesehen von vielem anderem Nutzen, den es stiften wird, als ein sehr erwünschtes Hilfsmittel für Vorbereitung zum philosophischen Unterricht an höheren Schulen, wenn derselbe, wie wir meinen, besonders auch dahin streben soll, in den Köpfen der Schüler Klarheit über die Bedeutung der üblichsten philosophischen Kunst-

Digitized by Google

ausdrücke zu schaffen. Wenn diese Belehrung in den Gymnasien zum größten Teil von dem Gebrauch antiker Philosophen ausgehen wird, so bietet auch nach dieser Richtung das Eisler'sche Lexikon, soweit wir es durchgesehen, fast immer die nötige Belehrung.

Ebenso ist im Interesse auch des Unterrichts an höheren Schulen zu bewillkommnen die gleichfalls im vorigen Jahr erfolgte Vollendung der zweiten Auflage von der

Geschichte der Philosophie von Dr. W. **Windelband**, Professor an der Universität zu Straßburg. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr, 571 S. 12 Mk.

In ihr ist das Eigenartige des Buches gewahrt, die meisterhafte Darlegung, wie die philosophischen Begriffe und Probleme sich entwickelt haben und wie die Lösung der letzteren im Lauf der Jahrhunderte seit den Tagen der ionischen Weisen versucht worden ist. Die Persönlichkeiten und persönlichen Verhältnisse aber derer, die Träger dieser Entwicklung waren, haben in der neuen Auflage ungleich mehr Berücksichtigung erfahren. Zugleich ist der Endabschnitt über die Philosophie des 19. Jahrhunderts wesentlich erweitert worden. Er schließt mit einer Würdigung Nietzsche's.

Wir fügen die Erwähnung von Büchern an, die dem Verständnis einzelner Philosophen dienen wollen:

Die Gestalt des **Sokrates** in der Litteratur des vorigen Jahrhunderts, von Emil **Brenning** (Sonderabdruck aus der Festschrift der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner). Bremen, G. Winter 1899. 59 S., 80 Pfg.

Platon von Wilhelm **Windelband** (Nr. IX von Frommans Klassiker der Philosophie, herausgegeben von Prof. Dr. Rich. Falckenberg in Erlangen). Stuttgart, Fr. Frommann (Hauff) 1900. 190 S., geh. 2 Mk., geb. 2,50 Mk.

Ein Buch, das nicht blos kein Lehrer der philosophischen Propädentik, sondern auch keiner ungelesen lassen darf, der den Schülern platonische Schriften zu erklären hat.

Zur Lehre von der Willensfreiheit in der Nicomachischen Ethik. Von Dr. Alfred **Kastil**. Prag, J. G. Calve. 1901. 44 S., 1 Mk.

Immanuel **Kants Kritik der reinen Vernunft.** Herausgegeben, erläutert und mit einer Lebensbeschreibung versehen von J. H. v. Kirchmann. Achte revidierte Auflage bearbeitet von Theodor Valentiner (Philosoph. Bibliothek Bd. 37). Leipzig, Dürr 1901. 769 S., 4 Mk.

Kantkritik oder Kantstudium? Für Immanuel Kant. Von Dr. Ludwig **Goldschmidt**, Mathematischer Revisor der Lebensversicherungsbank f. D. in Gotha. Gotha, Thienemann 1901. 218 S., 5 Mk.

Eine Streitschrift gegen Paulsens Buch über Kant.

Kant-Aussprüche. Zusammengestellt von Dr. Raoul **Richter**, Privatdozent an der Universität Leipzig. Leipzig, Wunderlich 1901. 111 S. 1,20 Mk.

Gesondert in die der vorkritischen und die der kritischen Periode und innerhalb der Perioden nach Materien geordnet. Die Aussprüche über Erziehung in der zweiten Periode reichen von S. 169—180.

Fichte's Atheismusstreit und die Kantische Philosophie. Eine Säkularbetrachtung von Dr. Heinr. **Rickert**, o. Prof. der Philosophie an der Universität Freiburg i. B. Berlin bei Reuther & Reichard 1899. 31 S., 80 Pfg.

Klassicismus und Naturalismus bei Friedr. Theodor **Vischer.** Von Erich **Heyfelder.** Berlin 1901. K. Gärtner. 86 S.

Eine Erstlingsarbeit, wenn wir nicht irren, aber eine, die den Wunsch erweckt, daß ihr bald ähnliche desselben Verfassers folgen möchten. In einer Einleitung wird die Entwicklung der Aesthetik skizziert und dann eine klare Charakteristik von Vischers Standpunkt oder vielmehr von seinen Standpunkten gegeben und, wie er zu ihnen gelangt ist, klargelegt.

Digitized by Google

Erinnerungen an Friedrich **Nietzsche**. Von Dr. Paul **Deussen**, Prof. der Philosophie an der Universität Kiel. Leipzig, Brockhaus 1901. 111 Seiten, brosch. 2,50 Mk.

Die Persönlichkeit Nietzsches kennen zu lernen, die Entwicklung seines wissenschaftlichen Denkens und Strebens, dazu wird dieses Buch sicher beitragen, vor Allem die zahlreichen hier abgedruckten Briefe von ihm an seinen Schulkameraden und treuen Freund Deussen, aber auch was der Letztere aus seinen Erinnerungen mitteilt. Vorwiegend erhält man allerdings Einblicke in die Jahre des Verstorbenen, die den Philologen am meisten interessieren, in die Schul-, Studien- und Professorenzeit, in Nietzsches Verhältnis zu seinem Meister Ritschl, zu Richard Wagner, zu gleichaltrigen Freunden. Aber auch über seine philosophische Entwicklung empfangen wir Aufklärungen, über die beherrschende Wirkung, die Schopenhauer auf ihn übte, und wir erfahren, wie Deussen Nietzsches Weltanschauung beurteilt.

Zum lateinischen und griechischen Unterricht.

Kleine Schriften von Erwin **Rohde**. I. Band: Beiträge zur Chronologie, Quellenkunde und Geschichte der griechischen Litteratur. II. Band: Beiträge zur Geschichte des Romans und der Novelle, zur Sagen-, Märchen- und Altertumskunde. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr (Siebeck) 1901. XXVII, 436 und 481 S., zus. 24 Mk.

Diese von Fritz Schöll besorgte hocherfreuliche Sammlung der wertvollen kleineren Arbeiten eines der bedeutendsten Philologen des verflossenen Jahrhunderts, die mittelbar auch für den klassischen Schulunterricht von entschiedener Bedeutung sind, wird in einem der nächsten Hefte besprochen werden.

Das Dringen auf eingehendere sachliche Interpretation der altklassischen Schriftsteller und auf die Einführung der Schüler in das Kulturleben des Altertums hat offenbar mitveranlaßt, daß seit einer Reihe von Jahren Kompendien der römischen und griechischen Altertümer und Litteraturgeschichte zum Gebrauch der Schüler erschienen sind. Als ein sehr glücklicher Versuch in Kürze zusammenzufassen, was die Gymnasiasten auf den verschiedenen Stufen in dieser Hinsicht erfahren und behalten sollen, muß das Büchlein gelten, das Oberschulrat **Wohlrab** in Dresden zuerst 1889 bei Teubner unter dem Titel „Die altklassischen Realien im Gymnasien" herausgab. Zwei ältere Bücher der Art, die aber neuerdings wieder aufgelegt wurden, sind:

Geschichte der **römischen Litteratur** für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium von G.-Dir. Dr. Kopp, 7. Aufl. nach der Umarbeitung von F. G. Hubert besorgt von Dr. O. **Seuffert**, Prof. am Sophiengymnasium in Berlin. Bei J. Springer in Berlin. 1901. 147 S. 2 Mk.

Geschichte der **griechischen Litteratur** von Dr. Kopp, 6. Aufl. nach der Umarbeitung von Hubert besorgt von Gerh. Heinr. **Müller**, Professor am Gymnasium zu Saargemünd. Ebenda. 1901. 243 S. 3 Mk.

Die letzten Herausgeber haben sich offenbar eifrig bemüht, die Brauchbarkeit der Bücher durch Zusätze und Aenderungen zu erhöhen, und haben andererseits mit Recht die früher gegebenen Proben von Uebersetzungen weggelassen. Daß übrigens viele vieles anders wünschen werden, besonders in der griechischen Litteraturgeschichte (die bis zur Renaissance reicht und vieles jenseits des Schülerinteresses Liegendes enthält), versteht sich von selbst. Um einen solchen Beitrag auch unsererseits zu geben, möchten wir wünschen, daß Seite 176 der Gegensatz von Aristarchos' und Krates' Homerkritik das nächste Mal zutreffender bezeichnet würde. Dafür könnte dort wegbleiben, daß der erstere „72jährig den Leiden der Wassersucht durch freiwilligen Hungertod ein Ende machte".

Vortrefflich dient dem Zweck der Schüler durch Anlage, Ausführung und die zahlreichen Bildertafeln und Pläne der

Leitfaden der **griechischen** und **römischen Altertümer**, für den Schulgebrauch zusammengestellt von Prof. Dr. Ernst **Wagner** und Oberlehrer Dr. Georg von **Kobilinski** (Lehrern am Wilhelmsgymnasium zu Königsberg i. Pr.). Zweite verbesserte Auflage. Berlin, Weidmann 1899. XVI u. 188 S., geb. 3 Mk.

Digitized by Google

Ferner hat in jüngster Zeit die Buchhandlung Velhagen & Klasing erscheinen lassen:

Kompendium der griechischen und römischen Altertümer, bearbeitet von Dr. **Tegge**, Prof. am Gymnasium zu Ratibor. I. Teil, griech. Altertümer, 114 S., 1,20 Mk.; II., röm. Altertümer, 216 S., 2 Mk.

Format und Ausstattung sind die gleichen gefälligen, die für die Müller-Jäger'sche Sammlung griechischer und lateinischer Autoren gewählt sind. Der römische Teil ist, was auffallen könnte, hier ungleich umfangreicher ausgefallen, als der griechische: „entsprechend sowohl der Wichtigkeit des Stoffes an sich, als auch der Bedeutung des lateinischen Unterrichtes am Gymnasium", wie die Vorrede sagt. So ist der Umfang der Abschnitte über römische Staatsgewalten, Rechtswesen, Finanzwesen, Kriegswesen auch größer als der der entsprechenden Teile des Wagner-Kobilinski'schen Werkes. Verdient nun die Genauigkeit, mit der Tegge auch manche verwickeltere Verhältnisse dem Schüler klar zu legen sucht, alle Anerkennung, so meinen wir doch: in Anbetracht des Bedürfnisses der Schule hätte Manches wegbleiben können. Dagegen würde sich für weitere Auflagen, die gewiß nicht ausbleiben werden, die Hinzufügung einer topographischen Schilderung des alten Rom empfehlen.

Auch die in Herstellung von Schulausgaben altklassischer Schulautoren mit Velhagen & Klasing wetteifernde Buchhandlung von G. Freytag in Leipzig hat sich jüngst in der Richtung der eben genannten Publikationen bethätigt durch:

Römische Altertümer von Dr. Eduard **Hula.** Mit einem Plane der Stadt Rom und 60 Abbildungen. 120 S., Preis geb. 2 Mk.

Mit Geschick ist hier der Stoff so gesichtet, daß eben gerade nur das zusammengestellt ist, was der Schüler für die Präparation bei den lateinischen Autoren braucht. Solche Benutzung wird zugleich durch einen Index wesentlich erleichtert. Einen besonderen Vorzug des Buches bilden einzelne sehr instruktive Abbildungen, die in anderen Handbüchern nicht zu finden sind.

Erwähnt sei hier auch, daß vor einem Jahr eine vermehrte dritte Auflage erschienen ist von dem im gleichen Grade praktischen wie wissenschaftlich gut fundamentierten Buch von Prof. **Luckenbach** in Karlsruhe, dessen erste Auflage wir im Jahrgang 1893 der Zeitschrift besprochen haben:

Abbildungen zur Alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. München und Leipzig, R. Oldenbourg. 72 S. Preis geh. 1,20 Mk., gebunden 1,50 Mk.

Endlich sei der Fortsetzung der von Oberlehrer Hugo Hoffmann in Gütersloh herausgegebenen Gymnasialbibliothek gedacht, die den Schülern die reale Kenntnis des klassischen Altertums in geschickter Weise durch Monographien über einzelne Gegenden, Baureste, Einrichtungen, Personen zu vermitteln bestrebt ist. Wir denken an die im vorigen Jahre erschienenen Bändchen:

Pergamon, eine Pflanzstätte hellenischer Künste. Von Prof. Dr. K. **Hachtmann.** Mit 30 Abbildungen. 111 S. 1,80 Mk.

Xenophon. Sein Leben, seine Geistesart und seine Werke. Von Dr. Edmund **Lange.** 88 S. 1,20 Mk.

Ein Gang durch die **Ruinen Roms** (Palatin und Kapitol). Von Prof. Dr. Friedr. **Lohr.** Mit 5 Bildern und 1 Plan. 72 S., 1,40 Mk.

Von Werken, die nicht für Schüler verfaßt, aber doch der sachlichen Erklärung der Klassiker in der Schule sicher zu Gute kommen werden, nennen wir noch

Die Kunst des Altertums von Wilhelm **Lübke,** vollständig neu bearbeitet von Prof. Dr. Max **Semrau.** Mit zwei farbigen Tafeln und 408 Abbildungen im Text. (Erster Teil des Grundrisses der Kunstgeschichte von Lübke.) Stuttgart, Neff. 371 S.

Geschichte des Altertums von **Eduard Meyer.** III. Band: Das Perserreich und die Griechen; 1. Hälfte: Bis zu den Friedensschlüssen von 448 und 446 v. Chr. Stuttgart, Cotta. 691 S., 13 Mk.

Digitized by Google

Geschichte der römischen Dichtung von Otto **Ribbeck**. Zweite durchgesehene Auflage. II. Band: Augusteisches Zeitalter. Stuttgart, Cotta. 373 S., 8,75 Mk.

Ueber das letzte Werk vgl. Jahrgang 1898, S. 161.

Neue oder neuaufgelegte lateinische und griechische Grammatiken, Uebungsbücher und für die Schule bestimmte Ausgaben von Klassikern sollen ein anderes Mal verzeichnet werden.

Zum französischen Unterricht.

Grammaire de **Récapitulation** de la langue française à l'usage des écoles secondaires von Dr. **Th. Link**. München und Leipzig, Oldenbourg 1899. Gebunden 2 Mk. 50 Pfg.

Das französisch geschriebene Buch ist für die oberen Klassen der verschiedenen Mittelschulen berechnet. Man hat darüber gestritten, ob die Grammatik mit den Schülern in französischer Sprache behandelt werden soll. Ich neige mich zu der Ansicht derer, die jedes Mittel für willkommen halten, mit den Schülern französisch zu sprechen, und ich sehe nicht ein, weshalb man sich dieses Mittels bei der Erlernung der Grammatik entschlagen soll. — Das Buch schließt sich an die Breymann'schen Lehrbücher an (nicht nur die Musterbeispiele, sondern auch die Anordnung des grammatischen Stoffs durfte der Verfasser ihnen entlehnen), wenn auch manches von Breymann abweicht, z. B. in den Stammzeiten des Verbums. Breymann nimmt als besondere Kennform das Partic. Prés. an und leitet davon das Gerundium her; doch ist dieses m. E. mehr eine syntaktische Erscheinung und gehört daher nicht in die Formenlehre: die herkömmliche Ableitung der Verbalformen von 4 Hauptformen, wie sie auch Link annimmt, scheint mir annehmbarer. — Die Fassung der Regeln in ein gutes Französisch wurde von einem Franzosen geprüft. — Das Link'sche Buch ist durchaus empfehlenswert. Maler.

Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache von **Ph. Plattner**. I. Teil. Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht. Karlsruhe, Bielefeld, 1899. 464 S., 4 Mk. 80 Pfg.

Die Lehrbücher des Verfassers sind von der Kritik überall günstig aufgenommen worden. Sie haben infolge der Bestrebungen der Methodik in der neueren Zeit mehrfach Aenderungen, vor allem Kürzungen erfahren. So entstand die kurzgefaßte Schulgrammatik der französischen Sprache, die wir seinerzeit einer Besprechung im „humanistischen Gymnasium" unterzogen haben (vgl. 6. Jahrgang 1895, Heft I, p. 33). Jetzt hat der Verfasser eine ausführliche Grammatik veröffentlicht, die für Studienzwecke bestimmt ist; durch Vermehrung der Regeln, Anmerkungen und Beispiele wird sie einen sicheren Führer in der Fremdsprache bilden. Nach der Absicht des Verfassers soll nicht ausgeschlossen sein, daß diese Grammatik auch in Schulen Verwendung findet, vorausgesetzt daß die betreffende Stundenzahl vorhanden ist und die Lektüre nicht dadurch beeinträchtigt wird. — Der Inhalt der ausführlichen Grammatik ist folgender: I. Teil: Lautlehre und Rechtschreibung nebst Interpunktion. § 18 Anm. heißt es: „Talleyrand wird talléran gesprochen", während im „traité complet par Lesaint", Halle 1890 Seite 80 und 198 „taleran" vorgeschrieben wird. — II. Teil: Formenlehre; ihr voraus gehen Laut- und Schriftregeln, wobei die Plural-Bildung auf x statt auf s, die Cédille u. a. besprochen wird. Mit dem Verbum wird begonnen. Nach den Hilfsverba wird im § 73 schon über den Gebrauch derselben in den umschreibenden Zeiten gesprochen, was sonst der Syntax zugewiesen wird. Wir vermissen sowohl eine Bemerkung über die Ableitung der Zeiten, als eine Tabelle der unregelmäßigen Zeitwörter. Das zweite Kapitel handelt vom Artikel, das dritte von Substantivum, Plural-Bildung und Genusregeln. Dankenswert ist § 134 ein Verzeichnis der Wörter, deren Geschlecht leicht verfehlt wird. Dann kommt das Adjektiv, Adverbium, dabei auch schon (§ 163) die Art, wie deutsche Adverbia durch verbale Ausdrücke umschrieben werden. In den folgenden Kapiteln werden die anderen Wortarten behandelt, darunter die Präpositionen in großer Ausführlichkeit. — Den III. Teil nimmt die Syntax ein, zuerst die Wortstellung in Aussage und Fragesatz, dann das Verbum (Tempus- und Moduslehre, Infinitiv und Participium); daran schließt sich die Lehre von den anderen Wortarten. — Das ganze Buch, voll von gelehrtem, gründlichem Wissen, wird jedem, der sich über einen Punkt in der französischen Grammatik unterrichten will, überall die genaueste Auskunft geben. Maler.

Digitized by Google

Lehrgang der französischen Sprache von Ph. Plattner. II. Teil. IV. veränderte Auflage. Karlsruhe, Bielefeld, 1898. 422 S., 4 Mk.

Im Vorwort bezeichnet sich der Verfasser selbst als „Anhänger der gemäßigten, schrittweisen Reform", also der vermittelnden Methode. Er will die Grammatik am Lesestück lehren, ohne Uebungssätze und Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische auszuschließen. Auf die sog. Umbildungen legt er besonderen Wert. Auch in diesem Buch findet sich Grammatik, Lesebuch und Uebungsbuch vereinigt. Das Buch kann je nach dem Schulplan in Gymnasien und Realschulen gebraucht werden und ist für vier Jahresvensa berechnet. Voraus geht die regelmäßige Formenlehre von § 1—62; erst von § 62 an bis zum Schluß der Formenlehre (§ 82) finden sich im Lesebuch und im III. Teil Uebungsbuch) die dazu gehörigen Stücke. Mit dem dritten Schuljahre ist nach dem Plan des Verfassers die regelmäßige Formenlehre abgeschlossen; das vierte beginnt die Syntax mit dem Gebrauch der Hilfsverben (§ 98); die Lehre von der Wortstellung (§ 86—92), Apposition, Teilungsartikel (§ 93—97) ist aber erst für das fünfte Schuljahr bestimmt. So müssen auch die betreffenden Uebungen dazu nach der Inhaltsangabe aus verschiedenen Teilen genommen — gesucht werden; ihre Auffindung wird durch die Anordnung des Ganzen erschwert. — Was den Inhalt der Lesestücke betrifft, so ist dieser hauptsächlich aus der französischen Geschichte und dem französischen Leben entnommen; auch die französische Litteratur der klassischen Zeit (Racine, Molière) ist berücksichtigt, und die französischen und deutschen Stücke darüber können dem Schüler sehr förderlich sein. — Die äußere Ausstattung des Buchs verdient mustergiltig genannt zu werden.

Hieran schließen wir noch die Besprechung eines Buche, das allerdings kein Schulbuch ist, aber dem Lehrer vielfach gute Dienste leisten wird.

Vocabulaire technique, français-allemand et allemand-français; technisches Vokabular für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium für Studierende, Lehrer, Techniker, Industrielle von Prof. Dr. **F. J. Wershoven,** II. umgearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig, Brockhaus, 1897. 2 Mk. 80 Pfg.

Bei der überaus wichtigen Stellung, die heute die technischen Wissenschaften einnehmen, war es ein glücklicher Gedanke, ein Wörterbuch herauszugeben, das in handlicher Form und in übersichtlicher Weise Ausdrücke der verschiedenen technischen Wissenschaften zusammenstellt. Das vorliegende Vokabular erfüllt demnach ein entschiedenes Bedürfnis, wenn auch nicht für die Schule. Dadurch daß es nach Materien geordnet ist, können die Wörter mühelos aufgefunden werden, was noch durch ein am Schluß des Büchleins angefügtes alphabetisches deutsches und französisches Register erleichtert wird. Es enthält zuerst die Ausdrücke aus der Physik, darunter die der Akustik, Optik, Elektrizität und Meteorologie; dann die aus der Chemie und im Anschluß daran die des Bergbaus, der Eisenindustrie, Zucker-, Papier- und Bierfabrikation; endlich die aus der Maschinenlehre mit dem Bau und Betrieb der Eisenbahnen. Der Eisenbahnbochban, wie die Architektur überhaupt ist nicht mit aufgenommen. — Die II. vermehrte Auflage enthält über 6000 Ausdrucke. Aus dem Gesagten ergiebt sich der praktische Wert für jeden, der entweder auf Reisen in Frankreich oder beim Lesen französischer technischer Bücher sich Rat holen will. — Einen Druckfehler bemerkten wir auf Seite 175 le voyageurs.

Dr. Maier.

Zum englischen Unterricht.

Konrad Meier und **Bruno Aßmann,** Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Teil I: Englische Schulgrammatik, XVI, 213 S. Teil II: Englisches Lese- und Uebungsbuch. A. Unter- und Mittelstufe VIII, 188 S. nebst 2 S. Regententafeln, 7 S. Liederanhang und einer Karte der Umgebung von London. Bei Dr. Seele & Co. Leipzig 1899.

Eine hervorragende Leistung auf dem Gebiet der englischen Sprachlehre, diese beiden Hilfsbücher! Die Grammatik, in besonderem Bande vorliegend, ist synthetisch gehalten. Sie ist für Schüler bestimmt, die sich die grammatischen Grundbegriffe schon durch Erlernung einer oder mehrerer Fremdsprachen erworben haben, in allen Abschnitten begegnen wir einer eigenartigen, anziehenden Behandlungsweise, in der Wortlehre z. B. beim Substantivum und bei den Präpositionen. Geistvoll ist die Satzlehre aufgebaut, sie bietet dem Schüler eine gute geistige Schulung. Die im allgemeinen reichlich bemessenen Beispiele geben ein modernes Englisch. Wie die Grammatik, wirkt auch das Lese- und Uebungsbuch in anregender Weise. Eingeleitet von einem Lautkurs, steigt der Lesestoff von kurzen Anekdoten und Beschreibungen, die die Natur, die Geschichte und das Familienleben Englands zum Gegenstand haben, auf zu längeren Erzählungen und verbindet immer geschickte Uebungen mit einer trefflichen Einführung in die englischen Zustände.

Digitized by Google

Für Schüler, die in etwas vorgeschrittenem Alter das Studium des Englischen beginnen, wie Sekundaner eines Gymnasiums, eignet sich das Werk von Meier und Aßmann vorzüglich. K. E.

Ascott R. Hope, An Emigrant Boy's Story, herausgegeben von J. Klapperich. G. Freitag. Leipzig. XII und 180 S. Geb. 1,50 Mk.

Die Erzählung schildert die Erlebnisse eines 14jährigen Deutschen im Staate Minnesota während des Indianeraufstandes von 1862. Sie ist genau so wiedergegeben, wie sie unser pommerscher Landsmann dem Verfasser mitgeteilt hat. Die Flucht der überraschten Ansiedler vor den Indianern, die Belagerung der Flüchtigen in einer kleinen Stadt, ihre Verteidigung und schließliche Entsetzung sind schlicht und einfach, aber mit der Anschaulichkeit eines Augenzeugen erzählt, die lehrreicher wirkt als manche vielgelesenen, phantastischen Indianergeschichten. Die Sprache des Nacherzählers, eines bekannten Jugendschriftstellers, ist leicht und fesselnd. Einleitung und Anmerkungen des Herausgebers sind erschöpfend, das Wörterverzeichnis ist sorgfältig angelegt und erleichtert durch die vollständige Bezeichnung der Aussprache der englischen Wörter dem Schüler die Arbeit. K. E.

Zum geschichtlichen und geographischen Unterricht.

Die Urgeschichte der Kultur. Von Dr. Heinrich **Schurtz.** Mit 434 Abbildungen im Text, 8 Farbendrucktafeln, 15 Tafeln in Holzschnitt und Tonätzung und einer Kartenbeilage. Bibliographisches Institut, 1900. 658 S., geb. 17 Mark.

Ein Werk, das keineswegs bloß den Forscher und Liebhaber angeht, sondern recht sehr auch für den Schulunterricht ersprießlich sein kann, mehr allerdings wohl für den geographischen, als den geschichtlichen, der seine Zeit für Darstellung der weltgeschichtlichen Ereignisse und die Höhen der Kultur braucht, während in den erdkundlichen Stunden sehr wohl die Kultur der Natur- und der halbcivilisierten Völker ins Auge gefaßt werden kann. Und darum, nicht um die Zustände unvordenklicher Zeiten handelt es sich hier. Die Anordnung des überreichen Stoffes ist nicht ethnographisch, sondern so, daß durch alle in Betracht gezogenen Völker hindurch zuerst die Grundlagen der Kultur betrachtet werden, dann die Gesellschaft, weiter die Wirtschaft, die materielle Kultur, die geistige Kultur. Aber der Klarheit dient diese Disposition entschieden, und ein sehr genaues Register ermöglicht es Jedem, sich die über die einzelnen Völker an verschiedenen Stellen gegebenen Mitteilungen zusammenzustellen. Ausgezeichnet sind die zahlreichen Abbildungen, die Schilderungen durchweg klar und lebendig.

Die Anzeige eines Bandes der im gleichen Verlage erschienenen Weltgeschichte findet sich am Schluß dieses Heftes.

Auf eine in mancher Beziehung nie wieder erreichte Höhe der Kultur führt uns:

Brandi Karl. Die **Renaissance** in Florenz und Rom. Acht Vorträge. Teubner 1900. VIII und 258 Seiten, 5 Mk.

Die Zeit der Renaissance, die für unser Zeitalter der individuellen, der freien Persönlichkeiten immer neue Anziehungskraft enthält, ist durch Burckhardts Kulturgeschichte zunächst bis in die psychologischen Tiefen durchforscht worden. Der Verfasser gab in Vorträgen eine mehr geschichtliche Darstellung, die aber alle wichtigen Erscheinungen des Lebens umfaßt. Wir folgen gern der geistreichen Erörterung, auch wo die Gegenstände mehr angedeutet als erschöpfend behandelt werden. Als lichtvolle Einleitung zu Burckhardts Buche dürften sich die Vorträge besonders empfehlen. F. K.

Aus der allerneusten Geschichte:

Siegen oder Sterben. Die Helden des Burenkriegs. Bilder und Skizzen nach eigenen Erlebnissen von Frederik **Rompel,** Parlamentsberichterstatter und Kriegskorrespondent der „Volksstimme" in Pretoria. Mit einer Einleitung von Generalmajor z. D. Dr. Albert Pfister. 192 S. gr. 8°. Mit 22 Porträts, 24 ganzseitigen und 73 Text-Bildern, einer Kriegschronik und einer Karte des Kriegsschauplatzes. Stuttgart, Anton Hoffmann (K. Thienemanns Verlag) 1901. Originell in farbigen Umschlag gebunden, Preis 2,50 Mk.

Ein durch Text wie gute Abbildungen über das Volk, seine Führer insbesondere und den Krieg im Allgemeinen sehr gut unterrichtendes und unterhaltend geschriebenes Buch.

Digitized by Google

Unsere Leser weisen wir besonders auf die Ausführungen und Bilder zum Schulwesen der Südafrikanischen Republik auf S. 26—33 hin. Kein Erzeugnis überschwänglicher Burenbegeisterung. E.

Das Bedürfnis einer Erweiterung und Vertiefung des geographischen Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Schulen hat zu der Abfassung erdkundlicher Lesebücher geführt. Schon in zweiter Auflage erscheint ein Werk, das sicher seinen Platz verdientermaßen in vielen Schülerbibliotheken gefunden, aber auch wahrscheinlich schon auf manchem Weihnachts- oder Geburtstagstisch gelegen hat:

Umschau in Heimat und Fremde. Ein Lesebuch zur Ergänzung der Lehrbücher der Geographie. Von Prof. Dr. **Hentschel** und Prof. Dr. **Märkel**. I. Band: Deutschland. Mit 127 Abbildungen in Schwarzdruck und zwei Tafeln in vielfachem Farbendruck. Breslau, Hirt 1900. 411 S., geh. 4, geb. 5 Mk.

Von ungleich geringerem Umfang ist ein anderes Buch, dessen Anschaffung wegen seines Preises (geb. 1,80 Mk.) von jedem Schüler zum Zweck der Vorbereitung für die geographischen Repetitionen in den oberen Klassen gefordert werden kann:

Erdkundliche Aufsätze von Dr. Rudolf **Hannke**, Prof. am Gymnasium in Köslin. Glogau, Flemming 1900. 90 S.

Sehr anregend geschriebene Schilderungen der charakteristischen Eigenschaften der fünf Weltteile. Deutschland ist dabei ein besonderer Aufsatz gewidmet. Das Ganze schließt mit einem Kapitel über den „Sternenhimmel und unser Sonnensystem". Beigegeben sind 12 verkleinerte Abbildungen aus Hölzels Geographischen Charakterbildern.

Ein standard-work über den fremden Erdteil, der für uns gegenwärtig das größte Interesse hat, ist der erste Teil der im Bibliographischen Institut erscheinenden Allgemeinen Völkerkunde: **Afrika**, nach der von Prof. **Sievers** verfaßten ersten Auflage bearbeitet von Prof. Dr. Friedrich **Hahn**, o. ö. Prof. der Geographie in Königsberg. In Halbleder geb. 17 Mk. Wir werden im nächsten Jahrgang. die Besprechung von einem gegenwärtig in Deutsch-Ostafrika weilenden Landsmann bringen.

Zum mathematischen und physikalischen Unterricht.

Ad. **Wernicke's** Lehrbuch der **Mechanik** in elementarer Darstellung. I. Teil, I. Abteilung von Dr. Alex. Wernicke bearbeitet, XV und 314 S. 4 Mk. II. Teil bearbeitet von Richard Vater (Doz. an der Technischen Hochschule in Aachen), XI und 373 S. 5 Mk. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 1900.

Das wohlbekannte Wernicke'sche Lehrbuch der Mechanik erscheint hier in einer, den gegenwärtigen Bedürfnissen Rechnung tragenden Umformung. Die uns vorliegende erste Abteilung des ersten Teiles, dessen Bearbeitung vom Sohne des ursprünglichen Verfassers, dem Professor für technische Mechanik an der Technischen Hochschule und Direktor der Oberrealschule in Braunschweig, übernommen ist, und dessen Inhalt die Mechanik der festen Körper bildet, behandelt nach einer längeren, eine Gesamtübersicht gewährenden Einleitung die Phoronomie und die Lehre vom materiellen Punkte. Der zweite, von Vater bearbeitete Teil erstreckt sich auf die in der Mechanik der Flüssigkeiten und Gase üblichen theoretischen Erörterungen, denen einschlägige Fragen der Technik in reichem Maße angeschlossen sind. Die zu Grunde liegenden mathematischen Anforderungen können im Allgemeinen als elementare bezeichnet werden, wenn auch mitunter die gewöhnliche Grenze überschritten wird, wie z. B. mit der I S. 91 benützten Formel für den Krümmungsradius. Die einer elementaren Behandlung entgegenstehenden Schwierigkeiten sind mit Geschick und ohne Verzicht auf wissenschaftliche Strenge, namentlich unter ausgedehntem Beizug von Vektorenkonstruktionen überwunden. Es empfiehlt sich daher das Werk als vorzügliches Mittel zum Studium der Mechanik, wenn auf das Rüstzeug der höheren Mathematik verzichtet werden muß. Es leitet sowohl zur Aneignung der erforderlichen theoretischen Kenntnisse, wie auch in hohem Grade zur praktischen Verwertung der übermittelten Theorien; letzteres, da neben einer reichen Auswahl ausführlich behandelter Anwendungen und Uebungen dem Lernenden auch eine größere Zahl von Uebungsbeispielen zur eigenen Bearbeitung anvertraut wird. Auch für den Unterricht an höheren Schulen kann dem Werke mancherlei Anregung und Nutzen entnommen werden; so eignet sich beispielshalber die Behandlung der Centralbewegung und besonders die einfache und elegante Ableitung der Bahn eines unter Wirkung des Newton'schen Attraktionsgesetzes sich bewegenden Körpers auch für eine gut geschulte oberste Stufe dieser Anstalten. Fi.

Digitized by Google

Ueber **angewandte Mathematik und Physik** in ihrer Bedeutung für den Unterricht an höheren Schulen, nebst Erläuterungen der bezüglichen Göttinger Universitätseinrichtungen. Vorträge, gehalten in Göttingen Ostern 1900 bei Gelegenheit des Ferienkurses für Oberlehrer der Mathematik und Physik, gesammelt von **Klein** und **Riecke**. VII und 252 S. Teubner, Leipzig und Berlin 1900. 6 Mk.

Die staunenswerten physikalisch-technischen Fortschritte der Gegenwart lassen auch dem Lehrer der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ein Eindringen in die angewandten Zweige seiner Spezialfächer wünschenswert erscheinen. Demgemäß ist in der neuen preußischen Prüfungsordnung für das höhere Lehramt die Möglichkeit der Erwerbung einer besonderen Lehrbefähigung für angewandte Mathematik vorgesehen, und der um Ostern 1900 an der Universität Göttingen für Oberlehrer der Mathematik und Physik veranstaltete Ferienkurs berücksichtigte besonders die in dieser Hinsicht in Betracht kommenden Disziplinen. Im vorliegenden Werke werden die bei dieser Gelegenheit gehaltenen Vorträge allgemein zugänglich gemacht und durch vier weitere, bei früheren Anlässen veröffentlichte inhaltsverwandte Vorträge resp. Aufsätze von Prof. Klein ergänzt.

Stoffslich beziehen sich die Vorträge teils auf allgemeine Fragen über angewandte Mathematik und Physik und zweckentsprechende Hochschuleinrichtungen (Vorträge von Riecke und Klein), teils auf spezielle Teile dieser Wissensgebiete (Klein über technische Mechanik, Schilling über darstellende Geometrie, Einführung in die Geodäsie von Wieckert, Bohlmann über Versicherungsmathematik, Meyer über Wärmekraftmaschinen, Des Coudres über Elektrotechnik). Wenn auch ein Buch nicht imstande ist, den lebendigen Vortrag und namentlich die damit verbundenen Demonstrationen zu ersetzen, so werden doch alle Interessenten die Veröffentlichung dieser Vorträge mit Dank begrüßen und mit Vergnügen die Gelegenheit wahrnehmen, aus den gegebenen Anleitungen und dem gebotenen reichhaltigen Litteraturnachweis die Mittel zur eigenen Weiterbildung zu schöpfen. Fi.

Dr. Adolf **Kadesch**, Die **elektrischen Strommaschinen**. VI und 40 S. 10 Figurentafeln. Bergmann, Wiesbaden 1900.

Die Schrift behandelt die üblichen elektrischen Strommaschinen, deren Beschreibung durch übersichtliche, schematische Zeichnungen unterstützt wird. Die Erklärung erfolgt zunächst auf Grund der Ampère'schen elektrischen Theorie des Magnetismus und der in geschlossenen Stromleitern bei ihrer Annäherung an elektrische Ströme oder bei ihrer Entfernung von diesen hervorgerufenen Induktion, am Schlusse auch mit Hilfe der Kraftlinientheorie. Fi.

H. **Müller** & M. **Kutnewsky**, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1900. VIII und 315 S.

Diese Aufgabensammlung umfaßt in reicher Auswahl die arithmetischen, trigonometrischen und stereometrischen Unterrichtspensen der preußischen Realanstalten bis einschließlich II. II und der Gymnasien bis O. II, sie ist stofflich äußerst übersichtlich und vom Leichteren zum Schwierigeren fortschreitend geordnet, ermöglicht infolge ausgiebiger Berücksichtigung planimetrischer und physikalischer Beziehungen eine engere Verbindung des mathematischen und physikalischen Unterrichts und wird daher nicht verfehlen, sich beim Unterricht als vorzügliches Hilfsmittel zu bewähren. Fi.

Zur Gymnastik.

Handbuch der Ballspiele von Dr. H. **Schnell** (Altona). Dritter Teil: Die Rückschlagspiele. Mit 43 Abbildungen. Leipzig, Voigtländer 1901. 120 S., Preis 1,60 Mk.

Das Erscheinen des dritten und letzten Teils seines ebenso in geschichtlicher wie in praktischer Hinsicht belehrenden Werkes hat der Verfasser nicht erlebt. Aber das Manuskript lag bei seinem Scheiden fertig vor. Wir lesen hier die Geschichte und die Regeln des Faustballspiels und des Tennis, mit anschaulichster Klarheit dargestellt; endlich eine kurze Schilderung des Tamburinspiels.

Digitized by Google

Richard Immanuel Richter.

Ein Gedenkblatt.

Am zweiten Pfingstfeiertage 1901 hat ein Mann seine Augen für immer geschlossen, den man in seinem Vaterlande Sachsen als das geistige Haupt der Lehrerschaft an den Gymnasien anzusehen gewöhnt war, Richard Richter, Rektor des König-Albert-Gymnasiums zu Leipzig.

Die Bedeutung des Entschlafenen und seine hohen Verdienste um das Gymnasialwesen seines engeren und weiteren Vaterlands sind so groß und unbestritten, daß das „humanistische Gymnasium" nur eine Ehrenpflicht erfüllt, wenn es Richard Richter ein Erinnerungsblatt widmet und ihm ein herzliches Habedank in die sich ihm allzufrüh und unerwartet öffnende letzte Ruhestätte nachruft.

Richard Richter war der Sproß eines sächsischen Pfarrhauses. In der Nähe von Großenhein, in dem idyllisch liegenden Dörfchen Skassa wurde er am 10. Oktober 1839 geboren. Unter einer muntern Geschwisterschar wuchs er fröhlich und gesund heran, ein echter deutscher Pastorensohn, der Stolz der Seinen. Von des ländlichen Pfarrhauses Freuden und allen den jugendlichen Streichen, die er, „Pastors Richard", ausgeführt hat, wußte er späterhin noch viel zu erzählen. Das Glück, das das Pfarrhaus auf dem Lande für die Kinder in sich birgt, ihnen bei der einfachsten Lebensform und natürlichsten Lebensweise doch die edelsten Güter, eine sorgfältige Vorbildung und eine christliche, wahrhaft sittlich gerichtete Erziehung zu geben, wußte auch der Mann noch voll zu würdigen.

Nach sorgfältiger Vorbereitung durch den Vater, der nach altsächsischer Tradition die Kinder selbst unterrichtete, solange es irgend anging, wurde Richard Richter als dreizehnjähriger Knabe auf die Fürstenschule zu St. Afra in Meißen gebracht, die damals unter dem straffen Regimente des Rektors Friedrich Franke stand und ihrem alten Rufe in jeder Hinsicht entsprach. Ihr gehörte Richter von Mich. 1852 bis Mich. 1858 als Schüler an. Zahllose Erinnerungen hat er später im Freundeskreise aus seinen Schülerjahren mitgeteilt. Die außerordentlich charakteristischen Persönlichkeiten seiner Lehrer, denen er bis in seine letzten Jahre in Liebe und Verehrung zugethan war, wußte er auf das anschaulichste zu schildern: das in seiner logischen Schärfe bisweilen etwas schroffe Wesen Frankes, die geradezu erstaunliche Gelehrsamkeit Krenßlers und die harmonische Persönlichkeit Kraners, die ihm speziell für sein späteres Leben und Wirken als Vorbild diente. — Das Beste, was die altberühmte Anstalt ihm bieten konnte, die Gewöhnung an rasches und gründliches Arbeiten, eine ausgebreitete Belesenheit in den alten und in den deutschen Klassikern und eine ungewöhnliche Gewandtheit im Gebrauch beider klassischen Sprachen, hatte Richter sich in hohem Grade zu eigen gemacht. Der Gefahr aber, die ein Alumnat in sich birgt, daß bei der ständigen Reibung des Einzelnen sich die Charaktere zu sehr abschleifen, ist er entgangen. Schon damals war der Jüngling eine frohe, sich auslebende und Alle an sich ziehende Natur, begabt mit Witz und

Digitized by Google

heiterem Humor, und ausgerüstet mit der anmutigen Gabe, in reizenden Versen aller Art seinen Gedanken Ausdruck zu verleihn. Und so war er denn für viele seiner Kameraden, denen auch er treue Freundschaft hielt, eine stille Schwärmerei: neidlos bewunderten sie an ihm die schöne, anscheinend so mühelose Entfaltung eines kräftigen, gesunden jugendlichen Genius.

Als Neunzehnjähriger zog er mit einem Zeugnis ersten Grades hinaus aus der klösterlichen Abgeschiedenheit St. Afras, um als Student die Freiheit der weiteren Arena zu genießen. Zunächst wandte er sich nach Leipzig, dann nach Tübingen, wo er neben allgemein bildenden Vorlesungen vor allem theologische Studien trieb, die er auch soweit gefördert hat, daß er einmal in seinem Heimatlande als Student die Kanzel bestieg. Weiterhin aber hat sich Richter in Leipzig ganz und gar der Philologie zugewandt, die damals freilich in ihren Häuptern noch des Glanzes entbehrte, den Ritschls gefeierter Name später über das philologische Leipzig verbreitete. Unter den damaligen Lehrern der Altertumswissenschaft schätzte Richter am höchsten den Homeriker Nitzsch, den politische Verhältnisse aus seiner nordischen Heimat nach Mitteldeutschland verschlagen hatten. Des jungen Studenten Hauptstudium waren jetzt die griechischen und lateinischen Dichter: den letzteren waren in der Hauptsache seine späteren philologischen Arbeiten geweiht. Daneben gingen aber Studien, die ihn mit den Werken unserer klassischen Periode besonders vertraut machten. Die schon in Meißen erworbene Fertigkeit, einen gewandten Stil mit einer starken Beimischung persönlicher Körnigkeit zu schreiben, und die schöne Begabung, wirkungsvoll zu sprechen, traten damals immer kräftiger hervor, und wiesen den begabten Jüngling auf die Bahn, auf der er einst Meisterhaftes leisten sollte, auf den lehrenden Verkehr mit der Jugend, deren Herzen ihm vergönnt war in geradezu wunderbarer Weise zu zwingen.

Nach wohlbestandenem Staatsexamen und einer ganz kurzen Probezeit am Nikolaigymnasium in Leipzig rief ihn die Behörde i. J. 1863 nach Plauen. Hier hat Richter, wie er selbst sagte, drei stille Jahre verbracht. Die reichliche Zeit, die dem jungen Lehrer neben seiner Unterrichtsthätigkeit in Sexta bis Quarta zur Verfügung stand, war einer ausgebreiteten und intensiven Arbeit an sich selbst geweiht, und oft hat er in späteren Jahren sich dorthin zurückgewünscht und erzählt, wie herrlich es für ihn gewesen sei, so recht in Ruhe und Behagen ein wissenschaftliches Werk nach dem andern zu studieren. In jene Zeit fällt auch, neben einem Programm, die Ausgabe von Phädrus' Fabeln (erschienen bei Weidmann in 3. Auflage), die zunächst von Raschig begonnen ward und dann in Richter den berufenen Fortsetzer fand, eine Frucht seiner sorgfältigen Beschäftigung mit den lateinischen Dichtern.

In Dresden war man aber auf den tüchtigen jungen Lehrer bald aufmerksam geworden und Hugo Ilberg, der Rektor des Zwickauer Gymnasiums (1862—1871) erbat sich bei der von ihm angebahnten Reorganisation dieser alten Gelehrtenschule Richard Richter als Lehrer für die Mittelklassen. Richter folgte diesem Rufe und hat in Zwickau 1866—1874 vielleicht die schönsten Jahre seines Lebens verbracht. Im Verkehr mit seinem Rektor, mit dem ihn

Digitized by Google

bald eine auf herzliche Hochachtung gegründete Freundschaft verband, und in regem Gedankenaustausch mit einer Anzahl hochbegabter und anregender Kollegen verflossen ihm in Arbeit und frohem Verkehr diese acht Jahre. Hier schloß Richter auch den Ehebund mit Mathilde Grüne und gründete sich ein überaus glückliches Heim.

Inzwischen war Hugo Ilberg als Frankes Nachfolger nach St. Afra berufen worden. Jedoch wirkte er hier nur wenige Jahre, um bereits 1874 als Rektor an das neu zu gründende Kgl. Gymnasium in Dresden-Neustadt überzugehen. Um dieser Neuschöpfung Geist und Leben einzuhauchen, suchte Ilberg überall junge und frische Kräfte. Die Wahl für seinen Stellvertreter fiel dabei auf seinen erst 35jährigen Zwickauer Freund, der nunmehr als Konrektor und Professor in Dresden seinen Einzug hielt, eine der glücklichsten Erwerbungen, die der erfahrene Menschenkenner für seine neue Schule gemacht hat.

Wiederum nur wenige Jahre freilich gehörte Richter dieser jungen Anstalt an, indes nicht, ohne ihr das Gepräge seines energischen und originellen Geistes aufzudrücken. Schon 1880 rief ihn das Ministerium nach Leipzig, um die Leitung des dort zu begründenden Kgl. Gymnasiums zu übernehmen. Und hier hat Richter seine Meisterjahre verlebt, mit kraftvoller Hand über 21 Jahre als Rektor waltend, bis der Tod den allezeit getreuen Mann abrief.

Was Richard Richter an dieser Schule und für sie geleistet hat, wird von berufener Hand an anderer Stelle ausgeführt werden. Nur das Eine möge hier hervorgehoben werden, daß „seine" Schule, das jetzige König-Albert-Gymnasium, sich schon nach wenigen Jahren zur ebenbürtigen Schwester der altberühmten Thomana und Nicolaitana erhob, und, durch äußere Notwendigkeit geschaffen, sich bald auch innerlich der andern Leipziger Schulen würdig zeigte.

Das ist vor Allem Richters Verdienst gewesen. Begabt mit einem außergewöhnlichen Organisationstalent und mit einer Umsicht, die bei aller Sorgfalt doch keine Kleinlichkeit kennt, waren ihm, dem Unermüdlichen, selbst die kleinsten Einzelheiten des Dienstes in der überraschendsten, ja für den, der ihn nicht genauer kannte, bisweilen unbegreiflichen Weise deutlich und gegenwärtig.

Sein Regiment war entschlossen, zielbewußt und, wo es nötig war, durchgreifend. Doch ging durch seine ganze Weise, gegenüber seinen Schülern und seinem Kollegium, ein großer Zug edeln Vertrauens. Wie er selbst an sich hohe Anforderungen zu stellen gewohnt war, und bei jeder Pflichtleistung, mochte sie ihm auch hin und wieder lästig fallen, sich in die erste Reihe stellte, so setzte er eine gleiche Auffassung von männlichem Pflichtbewußtsein bei Anderen voraus. Und wie er seine Primaner beim Ehrenpunkte faßte, und, ohne viel mit Worten zu strafen, nur durch seine Persönlichkeit, sein Beispiel zu begeistern und zu eifrigster Arbeit anzuspornen wußte, so wirkte er begeisternd auch auf sein Kollegium. Nicht Jeder verstand ihn ganz und konnte sich in die großzügige Weise finden, der der Blick aufs Ganze allezeit noch näher lag als die Treue im Kleinen. Aber alle empfanden sein Wesen und Wirken als vorbildlich, und noch von gar Manchem wird ihm der Dank nachfolgen, daß er zunächst zwar den jungen Anfänger scharf anfaßte und ihm Rat, wo nötig auch Tadel, ange-

Digitized by Google

deihen ließ, ihn aber dann, sobald er ernsten Willen und bereites Eingehen auf seine Wünsche bemerkte, vertrauensvoll seinen pädagogischen Weg wandeln ließ, ohne viel in den Gang des Unterrichts einzugreifen. Und sein Vertrauen ist auch reich belohnt worden. Mit Lust und Eifer wurde unter ihm gearbeitet: ein jeder empfand das ihm geschenkte Vertrauen als eine sittliche Verpflichtung, sein Bestes zu thun, in der Förderung der Schüler. Deshalb waren auch die Ergebnisse in dem Grade erfreulich, wie dies bei einem Riesengymnasium (denn zu einem solchen hatte sich die Anstalt bald ausgewachsen) nur irgend möglich ist.

Die große Tüchtigkeit des neuen Rektors fand gar bald in Leipzig, wo man auf praktische Gewandtheit von jeher hohen Wert gelegt hat, großen Anklang. Er wurde zu mancherlei städtischen und kirchlichen Ehrenämtern gewählt, und nach Eckstein's Rücktritt und Tod wurde Richter auch an die Universität gezogen, zunächst als außerordentlicher, später als ordentlicher Honorarprofessor. Auch wurde er zum Ehrendoktor der philosophischen Fakultät ernannt. Als Professor übernahm er die Leitung des gymnasialpädagogischen Seminars, das unter seiner Leitung erweitert und ausgestaltet wurde. Daneben hielt er an der Universität Vorlesungen über Didaktik und die verschiedenen Zweige der Gymnasialpädagogik, auch für die Studenten ein begeisterter und hinreißender Lehrer, der ihnen idealen Schwung für ihren künftigen Beruf zu geben und sie mit leiser und doch fester Hand zum rechten Ziel zu lenken wußte.

Nach Masius' Tode übernahm Richter auch noch die zweite Abteilung der Fleckeisen'schen (jetzt Ilberg-Richter'schen) „Neuen Jahrbücher", die er sehr bald zu dem zu machen wußte, was sie stets hatten sein sollen und wollen, dem wissenschaftlichen Organ für Sachsens höhere Lehrerschaft. Er selbst beschränkte seine Thätigkeit auf das Redigieren des Ganzen. Jeder ausführlichen und zusammenfassenden Schriftstellerei abgeneigt, hat er sich nur in kurzen, aber stets höchst interessanten und lehrreichen Bemerkungen geäußert, wie überhaupt seine Feder seit den Dresdener Konrektorjahren nur selten etwas für die Oeffentlichkeit schuf. Und wenn er es einmal that, so war es in der Regel nur die Ausführung einer vorher von ihm gehaltenen Rede.

Und Richard Richter war ein Redner von Gottes Gnaden. Wie er schon als Schüler von St. Afra bei seinem Abgange eine Aufsehen machende Rede hielt, so ist es sein ganzes weiteres Leben hindurch geblieben. Wir haben ihn oft reden hören und sind nie müde geworden, ihm zuzuhören. Mochte er nun in öffentlicher Versammlung vor Tausenden eine patriotische Rede halten oder an den Festen der Schule sprechen, oder mochte er bei den Leiden und Freuden seines Kollegiums herzliche Worte der Mitfreude oder der Teilnahme und des Trostes sagen, immer war es der gleiche, tief aus dem Herzen kommende und zum Herzen dringende Klang. Am schönsten aber waren seine Morgenandachten, mit denen er hin und wieder am Montag früh für seine Theologen eintrat. Der zu Herzen gehende Klang, der wohlberechnete Inhalt, der den Knaben packte und dem Manne genug that, und die schön abgerundete Form, in der sich harmonisch und scheinbar mühelos Wort an Wort und Gedanke an Gedanke reihte, werden allen, die ihn gekannt und verehrt haben, unvergeßlich sein.

Digitized by Google

Den höchsten Schwung entfaltete Richard Richter aber dann, wenn es sich um seine Ideale und deren Verteidigung handelte. Darauf beruhte das Geheimnis seiner tiefgehenden Einwirkung in den Versammlungen seiner Kollegen; daraus erklärt es sich, daß er thatsächlich Jahre lang von entscheidendem Einfluß auf den Gesamtgeist der sächsischen höheren Lehrerschaft gewesen ist.

Denn er war ein Humanist, und zwar in dem edeln Sinne, wie der Humanismus allein verstanden sein will, weil darin die starken Wurzeln seiner Kraft liegen: er suchte die edeln und unsterblichen Gedanken der Alten in stetige Wechselwirkung mit den nationalen Gedankenkreisen zu bringen und die einen aus den andern zu befruchten. Darum wählte er auch, als es sich um die Inschrift für die zu weihende Schulfahne handelte, den für ihn so bezeichnenden Spruch:

„Ringe, Deutscher, nach römischer Kraft, nach griechischer Schönheit!"

Und alle seine Schüler, zu denen auch wir uns rechnen dürfen, die so oft im Gespräch mit ihm verkehrten, werden es ihm dankbar bezeugen, daß dieser Gedanke die Richtschnur seines Lebens war, und mit wehmütiger Erinnerung daran denken, wie er diesem Leitsatze folgte und seinen Gedanken darüber fruchtbaren, die Herzen der Hörer zwingenden Ausdruck verlieh.

Die Harmonie des Denkens beherrschte aber seine ganze Person. Wie wäre auch die gewaltige Wirkung denkbar gewesen, die Richard Richter zu jeder Zeit über seine Mitmenschen ausübte, wenn er nicht eine Persönlichkeit aus einem Stück, eine edle und von Kleinlichkeit völlig freie Natur gewesen wäre! Mochte er als Lehrer, als Rektor, als Professor, als Redner im größten oder kleinsten Kreise auftreten, überall blieb er eine hervorragende Persönlichkeit. Und trotz des weißen Haares und Bartes erschien er uns unverwelklich frisch, und es umgab ihn, eine beim Schulmann doppelt zu schätzende Gabe, ein Hauch ewiger Jugend.

Trauernd steht die sächsische Gymnasiallehrerschaft an seinem frühen Grabe, in das er nach nur ganz kurzer Krankheit, mitten aus dem rüstigsten Schaffen heraus, sank. Wir haben unendlich viel an ihm verloren: den treuen und hochsinnigen Berater, den stets hilfsbereiten Freund, der mit starker Hand und klugem Rate auch die äußern Bestrebungen seiner Standesgenossen zum rechten Ziel zu leiten und gerechten Wünschen zur Befriedigung zu helfen verstand: den Schulmann und Schulrektor, wie er sein soll, und den edeln, vorbildlich wirkenden Humanisten, der in sich selbst sein Humanistenideal unablässig zu verkörpern bemüht war, der bis ans Ende unverzagt an diesem Ideale festhielt, kurz einen Menschen wie sie die Natur selten schafft, ein Segen für die mit ihm Lebenden und eine nie verblassende Erinnerung für die ihn Ueberlebenden.

Sein strahlendes blaues Auge leuchtet uns nicht mehr und der beredte Mund ist verstummt; aber sein Andenken wird unter uns bleiben. Er hat Treue gehalten: so wird sie auch ihm gehalten werden.

St. Afra. Ernst Schwabe.

Digitized by Google

Landesgeschichte und Geschichtsunterricht.

In dem neuesten Heft der „Deutschen Geschichtsblätter, Monatsschrift zur Förderung der landesgeschichtlichen Forschung“ herausgegeben von Dr. Armin Tille finden wir einen Aufsatz „Landes- und Heimatsgeschichte im Unterricht der höheren Schulen“ von Martin Wehrmann (Stettin), der uns den Anlaß giebt, die Aufmerksamkeit auch unserer Leser einmal auf eine Frage zu richten, die in erster Linie den Pädagogen angeht: wie sich die Landesgeschichte zu dem auf unseren Mittelschulen, Gymnasien und Realschulen erteilten Geschichtsunterricht stellt und verhält. Wenn wir diese Frage anregen, so geschieht es nicht mit der Absicht, diesen notwendigerweise nur mit bescheidener Stundenzahl ausgestatteten Unterricht mit einer Nebenfracht zu belasten, wie das von sehr verschiedenen Seiten her immer wieder von Zeit zu Zeit versucht wird; ebensowenig mit der, für diesen Gegenstand, dem jene Blätter im Dienste der allgemeinen Wissenschaft sich widmen, gleichsam Reklame zu machen. Wir wollen für heute nur einige Momente hervorheben, an denen wir uns über diese, für den Forscher nicht gleichgültige, für den Geschichtslehrer, wie uns scheint, ziemlich wichtige Frage orientieren.

Ueberblicken wir die verhältnismäßig kurze Zeit, seitdem überhaupt planmäßiger Geschichtsunterricht in den Organismus unserer Mittelschulen eingefügt worden ist, so werden wir konstatieren können, daß *vor* der großen Krisis im Leben unserer Nation, die mit den Jahren 1866 und 1870/71 bezeichnet wird, an den deutschen Mittelschulen fast überall *Landesgeschichte* d. h. Geschichte des betreffenden Territorialstaats, neben der deutschen oder der allgemeinen betrieben worden ist. In Württemberg z. B. erinnere ich mich, daß an dem Gymnasium zu Stuttgart auf der obersten Klasse in ziemlich akademischer Weise in der einen der zwei Wochenstunden, die dem Geschichtsunterricht gewidmet waren, ein Ueberblick über das Ganze der Weltgeschichte und in der anderen eine Geschichte Württembergs gegeben wurde, und für Preußen kann man bis 1873 als Regel annehmen, daß überall neben allgemeiner und deutscher Geschichte die brandenburg-preußische Geschichte incl. der Erwerbung der Landschaft Crossen und aller Stadien der Jülich-Cleve-Bergischen Erbfolge in besonderen Stunden gelehrt wurde. Es war ein Neues, als im Jahr 1873 auf der von Falk berufenen Konferenz zu Berlin bei der Frage, was zur Hebung des nationalen Bewußtseins auf unseren Mittelschulen noch zu geschehen habe, der betreffende Referent unter allgemeiner Zustimmung neben anderen Mitteln auch das angab, daß man die brandenburgisch-preußische Geschichte künftighin nur als integrierenden Bestandteil der deutschen Geschichte, nicht mehr als besonderen Zweig des Geschichtsunterrichts behandeln, also jene schlechthin mit dieser verschmelzen solle, und als er diesen Satz, unseres Erachtens sehr richtig, dahin erläuterte, daß er die brandenburgisch-preußische Geschichte an württembergischen, bayrischen oder sächsischen Lehranstalten genau in derselben Ausführlichkeit oder Beschränkung darstellen würde, wie an preußischen.

Digitized by Google

Dies bezeichnet einen scharfen Einschnitt und einen Wendpunkt auch für die uns hier beschäftigende Frage. Es ist *nach* dem großen Umschwung in unseren vaterländischen Dingen geschehen, und unsere Frage liegt in Wahrheit ganz anders, seitdem wir wieder aus so und so vielen Stämmen oder vielmehr richtiger Territorien und Territorialbevölkerungen wieder eine Nation, eine Nation im politischen Sinne, geworden sind. In der Zeit nach 1815 bis 1866 und 1870 hat man die Landes- oder Territorialgeschichte in partikularistischem Interesse und Geiste gepflegt: in Württemberg z. B. erinnere ich mich nicht in den Jahren 1844—1848, wo ich die Oberklassen zweier württembergischer Lehranstalten nach einander besuchte, von *deutscher Geschichte* im Besonderen gehört zu haben; sie verschwand ganz in dem, was man Weltgeschichte nannte, und auch in Preußen hat man zum mindesten in den Reaktionsjahren den Geschichtsunterricht mehr oder weniger der Pflege oder Züchtung eines spezifisch-preußischen Bewußtseins dienstbar gemacht oder dienstbar machen wollen. Im Ganzen, beiläufig bemerkt, soweit meine Wahrnehmung reicht, mit sehr geringem Erfolg: die württembergische Geschichte wenigstens ließ uns, obgleich von einem gründlichen Kenner und guten Lehrer gut vorgetragen, sehr kalt und auch unter der Masse der Gebildeten hielt sich die Kenntnis der Geschichte des eigenen Landes in den bescheidensten Grenzen. Auch in Preußen habe ich keinen großen Erfolg jener partikulargeschichtlichen Behandlung wahrnehmen können.

Seit 1871 aber, der Aufrichtung des neuen deutschen Reichs, ist diese ganze Angelegenheit auf eine völlig andere Grundlage gestellt. Wir müssen, ob in Preußen, Bayern, Sachsen, Waldeck, wo immer es sei, ausgehen von der gemeinsam deutschen, der vaterländischen Geschichte und innerhalb dieser gesamtdeutschen Geschichte die Landesgeschichte pflegen als das belebende, erläuternde, erst wahres Verständnis geschichtlicher Dinge erweckende Element: *Landesgeschichte, nicht*, oder nur soweit beides zusammenfällt, *Territorialstaatsgeschichte*. Der Lehrer, der an einem Gymnasium eines bestimmten Landes oder einer bestimmten Landschaft Geschichte lehrt, muß zeigen, wie der Gang der Ereignisse, die großen nationalen und Weltgeschicke auf diese seine besondere Landschaft gewirkt haben, er muß diesen allgemeinen Gang durch Einzelheiten, die diesem bestimmten und vertrauten Boden entnommen sind, beleben, und es bedarf einer eingehenden Darlegung nicht, wie hiernach sich etwa die Geschichte des Deutschritterordens oder der Zeit von 1807 oder 1813 auf ostpreußischem, die Geschichte von 1815 bis 1848 auf rheinischem, die Geschichte des 30jährigen oder des Befreiungskrieges auf sächsischem Boden u. s. w. im Unterricht gestalten würde. Auch das bedarf einer besonderen Darlegung nicht, daß hier, hier recht eigentlich der Geschichtssinn, der Sinn für das Reale, Wirkliche ganz anders gepflegt werden kann, als bei einer Behandlung, die sich nur im Allgemeinen hält, und wir möchten es so nachdrücklich als möglich aussprechen, daß hier noch eine große Verbesserung an diesem für die Bildung der leitenden Klassen unseres Volks so wichtigen Unterricht gemacht werden kann. Möglich ist das überall: denn beteiligt ist jedes Land, jede Stadt, ja jedes Dorf irgendwie an dem allgemeinen Gang der Begebenheiten und jedes Lokal hat seine Tradition, seine Chronik; wo der Lehrer auf eminent historischem Boden steht, in Magdeburg,

Digitized by Google

Leipzig, Münster, Köln, Wien, desto besser. Maßhalten ist freilich überall gut: zu einer Lokalgeschichte *neben* der allgemeinen darf dieser Unterricht nicht werden, man darf auf Kölner Boden z. B. vor unreifen oder halbreifen Schülern sich nicht mit umstrittenen Fragen spezieller Verfassungsgeschichte, der Bedeutung der Richerzeche etwa zu thun machen, Landes- und Ortsgeschichte muß im engsten Zusammenhang mit der allgemeinen deutschen oder europäischen gehalten, muß auf dieses Ganze projiciert werden. Nur so wird dieses landesgeschichtliche Element im Geschichtsunterricht unserer gymnasialen Anstalten seine edle Mission erfüllen können, durch liebevolles Eingehen auf die Geschicke der eigenen Landschaft Sinn und Liebe für das große Ganze, von dem diese Landschaft, diese Stadt einen Teil bildet zu wecken und so dem nationalen Zweck, nicht wie früher partikularistischen Zwecken zu dienen.

Nur insofern also ist hier eine wesentlich neue Aufgabe oder vielmehr die Neugestaltung einer früheren unserem Geschichtsunterricht zugewachsen. Auch so freilich, verkennen wir es nicht, sind die Schwierigkeiten, die ihrer Lösung entgegenstehen, nicht ganz gering. Sie liegen in der *Sache*: der Geschichtsunterricht hat heute eine sehr verwickelte Aufgabe, der Stoff, den er zu bewältigen hat, hat sich außerordentlich vermehrt und wird in geometrischer Progression weiter wachsen; dies drängt überall die Lehrkunst zu Vereinfachungen und macht sie mißtrauisch gegen Alles, was die ihm aufliegende Last vermehren oder die ihm gegönnte Zeit belasten könnte, deren knappes Maß ohnehin noch von anderen Seiten, den Geographen z. B., mit Schmälerung bedroht wird. Diese Schwierigkeiten liegen ferner in den *Personen*, in der den veränderten Lebens- und Verkehrsverhältnissen entsprechenden Freizügigkeit der Gymnasiallehrer, dem nicht seltenen Wechsel des Orts, der Landschaft, der Provinz: nicht immer also, um das wenigste zu sagen, hat der Geschichtslehrer der Mittelschulen, selbst wenn er dazu Geschick und Neigung besitzt, die *Zeit*, sich in die Geschichte der Stadt oder Landschaft in der er wirkt so einzuleben, wie man es muß, um sie lebendig darzustellen und zweckmäßig zu verwerten. Dabei ist eine weitere Schwierigkeit nicht zu vergessen und darf auch nicht gering angeschlagen werden, daß der Lehrer dabei ganz auf sich selbst gestellt ist und der Natur der Sache nach sich nicht auf das Lehrbuch stützen kann, das doch bei diesem Unterricht, in den mittleren Klassen das unentbehrliche Hilfsmittel ist: für das landesgeschichtliche Element kann es ihm nur wenig oder keine Hilfe leisten, während doch gerade in diesen Klassen die deutsche Geschichte verhältnismäßig ausgiebig mit Zeit ausgestattet und bei ihren Schülern der Sinn für solches Geschichtliche der nächsten Umgebung besonders rege oder leicht zu erwecken ist. Und selbst zu seiner eigenen Information sind die Quellen noch nicht überall so rein und bequem gefaßt, als zu wünschen wäre, wie der Verfasser sogar in Köln, einer geschichtlichen Stadt in hohem Sinn, bei seinem eigenen Unterricht empfunden hat.

Indessen wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg, und so können wir uns für diesmal begnügen, einige Momente hervorgehoben und einige Anregung in der Richtung, in der jene Zeitschrift sich bewegt, gegeben zu haben, deren Bestrebungen mittelbar auch unserer heranwachsenden Jugend dienen können.

Bonn. O. Jäger.

Digitized by Google

Die neuen preußischen Lehraufgaben für die höheren Schulen.

Aus den so eben in der Buchhandlung des Haller Waisenhauses erschienenen „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preußens" sollen hier die bemerkenswerteren Abweichungen von den 1892 verfügten Aufgaben[1]) verzeichnet werden, soweit sie das Gymnasium betreffen. Die Beurteilung der Aenderungen bleibt vorbehalten. Das nächste Heft wird eine solche aus der Feder des Kollegen Jäger bringen.

1. Religion.

a. Evangelische Religionslehre.

Bei Angabe des allgemeinen Lehrziels hat die Bezeichnung des an letzter Stelle genannten Zwecks einen deutlicheren Ausdruck erhalten: die in den höheren Schulen erzogene Jugend soll sich „dereinst befähigt erweisen, durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben einen ihrer Lebensstellung entsprechenden heilsamen Einfluß innerhalb unseres Volkslebens auszuüben".

Zu der ersten Erwähnung des Luther'schen Katechismus wird die Anmerkung hinzugefügt: „Wo ein anderer Katechismus in den kirchlichen Gebrauch aufgenommen ist, wird dieser dem Unterricht in allen Klassen zu Grunde gelegt, oder die Behandlung der entsprechenden Abschnitte ist unmittelbar an die betr. Stellen der H. Schrift anzuschließen."

Für O. III wird nunmehr auch ein kurzer Abriß der Geschichte des evangelischen Kirchenlieds verlangt.

In U. II tritt neben die Erklärung eines der synoptischen Evangelien die Lektüre ausgewählter Stellen des A. T., namentlich aus den poetischen und prophetischen Schriften. Bei der Wiederholung des Katechismus soll in dieser Klasse eine Würdigung der Auslegung Luthers in ihrer Richtung auf den religiös-sittlichen Grundgehalt des Christentums gegeben werden.

Für O. II ist die neutestamentliche Lektüre, die abgesehen von der Apostelgeschichte vorzunehmen, jetzt genauer so bestimmt: „leichtere Abschnitte aus Briefen des N. T., die von dem altchristlichen Gemeindeleben handeln." Und hinzu tritt das Pensum: „In Verbindung damit die Lebensbilder der Apostel und anderer biblischer Personen, Juden- und Heidenchristentum und die Einigung der Kirche, Kampf und Sieg des Christentums im römischen Reich."

Bei Bezeichnung der Pensen für die beiden Primen ist in der Kirchengeschichte hinzugekommen: germanische Missionen, Mönchtum, Scholastik, Mystik, Gegenreformation, Rationalismus, Union (Schleiermacher), das Wichtigste über die Verfassung der evangelischen Landeskirche Preußens, die Veranstaltungen der äußeren und der inneren Mission (Wichern, Fliedner). Bezüglich der Glaubens- und Sittenlehre ist verfügt, daß der Erklärung der Conf. Augustana nicht bloß eine Einleitung über die drei alten Symbole voranzuschicken, sondern auch ein Hinweis auf die übrigen Symbole der christlichen Hauptbekenntnisse anzuschließen ist.

Die Verwendung der Eigentümlichkeit des Gymnasiums, bei der Lektüre des N. T. den Urtext benützen zu können, ist auch jetzt auf die Primen beschränkt, während sie anderwärts schon in den Sekunden stattfindet.

In den „methodischen Bemerkungen" finden sich folgende Zusätze:

„Es ist Gewicht darauf zu legen, daß der Religionsunterricht ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen, in

1) Sie sind Ende 1891 erschienen, ihr offizielles Datum aber ist der 6. Januar 1892.

Digitized by Google

engste Beziehung gesetzt werde." — „Im Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichts steht die Heilige Schrift. Alle anderen Stoffe desselben sind als auf ihr beruhend und zu ihr hinführend zu behandeln. Der Lehrer hat dafür zu sorgen, daß diese sowohl untereinander als auch mit der Anschauungswelt und dem Empfindungsleben der Schüler in lebendige Beziehung gesetzt werden."

Für die untere Stufe: „Die Grundlage des ganzen Unterrichts hat die biblische Geschichte zu bilden. Ihr sind Spruch und Lied anzugliedern, mit ihr ist die Behandlung des Katechismus in engste Verbindung zu setzen."

Für die Mittelstufe: „Dabei [bei der Geschichte des Reiches Gottes] kommt es auf eindrucksvolle Lebensbilder der bedeutendsten Gottesmänner, der Propheten, der Apostel, vor allem des Heilandes selber und auf das eindringende Verständnis ihrer Predigt an. Statt der Vollbibel kann für das A. T. ein biblisches Lesebuch zu Grunde gelegt werden." — „Für die rechte Behandlung des lutherischen Katechismus, bei der auch die unterscheidenden Grundlehren anderer christlicher Hauptbekenntnisse zu berücksichtigen sind, hat der Lehrer vor allem Luthers eigene Ausführungen im großen Katechismus zu verwerten."

Für die Oberstufe: „Bei Darstellung der neueren Kirchengeschichte ist stets das Ziel im Auge zu behalten, daß der Schüler zu verständnisvoller Teilnahme an dem kirchlichen Leben der Gegenwart befähigt werde." — „Bei der Erklärung der Augustana sind die Schüler auch mit den Unterscheidungslehren der christlichen Hauptbekenntnisse vertraut zu machen." [Die Pflicht, über diese Lehren zu unterrichten, wird also jetzt wiederholt eingeschärft.]

Bezüglich der neutestamentlichen Lektüre in Prima ist wieder, wie früher, bemerkt, daß im Allgemeinen auch an den Gymnasien der deutsche Text zu Grunde zu legen und nur für wichtige Abschnitte der griechische heranzuziehen sei, um die Schüler zum Zurückgehen auf den Urtext anzuleiten; es sei aber vorzusehen, daß der Unterricht dadurch nicht einen philologischen Charakter bekomme und sein Hauptzweck gefährdet werde.

b. Katholische Religionslehre.

In den Lehrplänen von 1882 befanden sich ganz kurze Anordnungen auch bezüglich des katholischen Religionsunterrichts. In denen von 1892 war bezüglich dieses bemerkt: „Bis zum Erlaß anderweitiger näherer Bestimmungen bewendet es bei der gegenwärtigen Ordnung." Diese Bestimmungen erfolgten mit Erlaß vom 9. Januar 1893, und sie sind ohne jede Aenderung in die neuen Lehrpläne übergegangen. Gleichwohl wollen wir Einiges aus ihnen anführen, da jener Erlaß den meisten nichtpreußischen Schulmännern unbekannt geblieben sein dürfte.

Allgemeines Lehrziel: „Der katholische Religionsunterricht an höheren Schulen hat als wesentlicher Bestandteil des Gesamtorganismus der Schule nicht in abgesonderter und vereinzelter Stellung, sondern, mit allen Zweigen der bildenden und erziehenden Thätigkeit der Schule in reger Wechselbeziehung eng verbunden, die besondere fachunterrichtliche Aufgabe, die katholische Jugend nach Maßgabe ihrer geistigen Entwicklung mit den Lehren und Vorschriften wie mit dem inneren und äußeren Leben und Wirken der katholischen Kirche bekannt zu machen, sie in der Ueberzeugung von der Wahrheit und dem göttlichen Ursprung des Christentums und der Kirche zu befestigen und sie anzuleiten, diese Ueberzeugung durch das Leben in und mit Christus und seiner Kirche treu zu bewahren, sorgfältig zu pflegen und stets unverbrüchlich zu bekennen."

Aus den folgenden Lehraufgaben für die einzelnen Klassen und den methodischen Bemerkungen dürften von besonderem Interesse die apologetischen

Digitized by Google

Forderungen sein. Schon für U. II ist vorgeschrieben: „Begründung des katholischen Glaubens (Apologetik)," und bei der Bestimmung über die Glaubenslehre für O. II heißt es: „Eine eingehendere Besprechung finden außer den Unterscheidungslehren die Lehrpunkte, welche gegenüber den herrschenden Zeitrichtungen eine apologetische Behandlung erfordern;" ferner bei dem Pensum der O. I: „Die allgemeine und die besondere Sittenlehre, auch diese vorzugsweise mit Widerlegung der das sittliche Leben und die gesellschaftliche Ordnung gefährdenden Grundsätze und Bestrebungen der Gegenwart." In den methodischen Bemerkungen aber heißt es: „Apologetische Gesichtspunkte sollen im allgemeinen erst von U. II ab in den Bereich des Unterrichts gezogen werden, und auch dann nur insofern, als es sich um die Abwehr von solchen Irrtümern handelt, welche entweder schon jetzt im unmittelbaren Gesichtskreise der Schüler liegen oder sich ihnen doch voraussichtlich so bald aufdrängen, daß deren Besprechung und Zurückweisung unerläßlich ist. Dabei muß wiederholt auf die Bedeutung der Besprechung gegnerischer Einwürfe hingewiesen und nachdrücklich daran erinnert werden, daß die — hier als erwiesen vorausgesetzte — unfehlbare Lehrautorität der vom Geiste Gottes geleiteten Kirche Jesu Christi die volle, sichere Bürgschaft des christlichen Glaubens ist."

Die in dem alten und dem neuen Testament überlieferten Thatsachen sind nach einer „Biblischen Geschichte" zu lehren, die Glaubens- und die Sittenlehre nach einem Lehrbuch. Doch heißt es in den methodischen Bemerkungen: „Auf der Oberstufe kann, sofern insbesondere auch die Zeit dies gestattet, die Besprechung der Glaubens- und Sittenlehre bei einzelnen Gelegenheiten füglich an die Lesung oder Mitteilung ausgewählter kleiner Abschnitte der Heiligen Schrift, beispielsweise an die Bergpredigt, an einzelne Gleichnisreden und Begebenheiten aus dem Leben Jesu angeknüpft werden." Die in den Lehrplänen vom J. 1882 auch für die katholische Konfession gegebene Empfehlung, in den obersten Klassen aus dem N. T. in der Urschrift zu lesen, findet sich nicht.

2. Deutsch.

In den Pensen für V und IV tritt als neu hervor die systematische Belehrung über die Zeichensetzung. 1892 erschienen nur in dem Pensum der V „Interpunktionsübungen". Jetzt wird bestimmt, daß in V bei der Lehre vom zusammengesetzten Satz der innere Zusammenhang der bei ihm zur Anwendung kommenden Zeichensetzung mit dem Aufbau des Satzes überall zu betonen sei, und für IV wird zusammenfassende Einprägung der Interpunktionsregeln angeordnet. [Man denkt dabei an die Mannigfaltigkeit, die auf dem Gebiet der Interpunktion nicht minder als auf dem der Rechtschreibung zu finden ist: haben doch einzelne hervorragende Schriftsteller eine geradezu individuelle ratio interpungendi.]

Von Bedeutung scheint auch, daß folgender Passus in der 1892 verfügten Lehraufgabe der VI jetzt fehlt: „Terminologie durchaus in Uebereinstimmung mit dem lateinischen Unterricht."

Für U. III: Die zusammenfassende und vertiefende Wiederholung der grammatischen Aufgaben der drei unteren Klassen soll unter besonderer Berücksichtigung der Unregelmäßigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauchs, namentlich in der Formenlehre, vorgenommen werden. Unter den Arten der häuslichen Aufsätze fehlen jetzt [sehr mit Recht] die Uebersetzungen aus der fremdsprachlichen Lektüre, dagegen soll gelegentlich auch die Briefform für Aufsätze gewählt werden.

Auch für O. III ist jetzt [gewiß auf Veranlassung von Matthias, auf den wohl, wenn nicht alle, doch sicher die meisten Aenderungen bezüglich des deutschen

Digitized by Google

Unterrichts zurückgehen] ein bestimmtes grammatisches Pensum verordnet: „Das Wichtigste aus der Wortbildungslehre, an Musterbeispiele angeschlossen; insbesondere Ablaut, Umlaut, Brechung, Bedeutung der Ableitungssilben, Zusammensetzung.“ — Zu den Aufsatzarten treten hinzu Auszüge oder Uebersichten des Gedankenganges von prosaischen Lesestücken. — Für die Lektüre wird nicht bloß Lyrisches und Dramatisches, sondern auch Episches verlangt und dazu bemerkt: „insbesondere Balladen von Schiller und Uhland; Körners Zriny, Uhlands Ernst von Schwaben, Heyses Kolberg oder Aehnliches“. Die in den Lehrplänen von 1892 für O. III einzig namhaft gemachten Dichtungen, Schillers Glocke und Wilhelm Tell, sind dagegen jetzt nach U. II gewiesen. Ueber die persönlichen Verhältnisse der Dichter sollen Belehrungen gegeben werden. (Für die Obertertia von Realanstalten ist auch Homer in einer guten Uebertragung angesetzt; 1892 hieß es: in der Uebersetzung von Voß.)

Für U. II sind gleichfalls die schriftlichen Uebersetzungen aus der fremdsprachlichen Lektüre, die früher an Stelle der Aufsätze treten konnten, fallen gelassen worden. Aus der Lektüre dieser Klasse ist Minna v. Barnhelm und Hermann und Dorothea gestrichen und der oberen Stufe zugewiesen, dagegen ist zu der Jungfrau von Orleans abgesehen von den aus Obertertia verwiesenen Dichtungen die Poesie der Befreiungskriege gekommen; und daneben wird auch das Lesen von Aufsätzen und Gedichten des Lesebuchs verlangt.

Die Lektüre für die drei obersten Stufen ist nicht nach Klassen gesondert. Wesentlich ist hier zunächst die Veränderung des bezüglich der mittelhochdeutschen Dichtungen Vorgeschriebenen. In die Pläne von 1882 war die Kenntnis der mdh. Sprache und Lektüre von mhd. Werken garnicht aufgenommen. Vorausgesetzt wird, hieß es dort, daß die Schüler aus guten Uebersetzungen von mhd. Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen, und daß der Lehrer diese Litteratur in der Ursprache kenne und der mhd. Grammatik mächtig sei. Aber es wurde erklärt, ohne Beeinträchtigung anderer unabweislicher Aufgaben des deutschen Unterrichts oder ohne eine mit der gesamten Lehreinrichtung unvereinbare Ausdehnung dieses Unterrichts sei es für die Schüler in der Regel nicht möglich, eine solche Kenntnis der mhd. Grammatik und der eigentümlichen Bedeutung von scheinbar mit den jetzt gebräuchlichen gleichen Wörtern zu erreichen, daß das Uebersetzen aus dem Mdh. mehr als ein ungefähres Raten sei, welches der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag thue. Der Lehrplan von 1892 schloß zwar gleichfalls ein auf festem grammatischem Fundament ruhendes, selbstthätiges Interpretieren mittelhochdeutscher Dichtungen durch die Schüler aus; aber es wurde doch Einführung in das Nibelungenlied „unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext“ verfügt, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären seien, und ferner angeordnet, daß einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele gegeben werden sollten. Einen Schritt weiter noch ist man jetzt gegangen. Es heißt nunmehr: „Ausgewählte Abschnitte aus dem Nibelungenliede, der Gudrun und eine Anzahl von Liedern Walthers von der Vogelweide im Urtext oder in Uebersetzungen.“ [Gewiß gelangt man mit der Zeit auch dazu, daß die Gymnasien, wie dies in anderen deutschen Staaten schon vor längerer Zeit mit bestem Erfolg geschehen ist, verpflichtet werden, ihre Schüler mittelhochdeutsche Dichtungen im Urtext auf Grund exakten sprachlichen Wissens verstehen zu lehren, nicht bloß weil auch bei diesen Litteraturwerken, wie bei den lateinischen und griechischen, die neudeutsche Uebertragung das Original nimmermehr ersetzen kann, sondern auch weil eine gewisse Kenntnis der älteren Gestaltung unserer Muttersprache jedem höheren Gebildeten wohl ansteht und dem spezifischen Zweck des Gymnasiums, der Vorbereitung zu Universitätsstudien, recht sehr entspricht.]

Digitized by Google

Der Kanon der neudeutschen Lektüre für O. II bis O. I ist mehrfach erweitert. Von Klopstock sollen auch charakteristische Stellen des Messias kennen gelernt werden. Während 1892 von Prosawerken nur Lessingsche Abhandlungen genannt waren, an deren Stelle „unter Umständen die Durcharbeitung schwierigerer Stücke eines Lesebuchs" treten durfte, wird jetzt auch die Kenntnisnahme von Goethischer und Schillerscher Prosa gefordert (besonders genannt ist Dichtung und Wahrheit). Neben Götz, Egmont und Iphigenie ist auch womöglich Tasso zu lesen (der Faust wird nicht genannt). Weiter heißt es: „Kleists Prinz von Homburg und im Anschluß daran ein Ausblick auf die Entwicklung und Bedeutung der romantischen Dichtung. Wünschenswert ist auch die Lektüre eines geeigneten Dramas von Grillparzer, z. B. der Sappho oder des goldnen Vließes."

Von Interesse ist ferner die Entwicklung der Vorschriften über sogenannte freie Vorträge und über die philosophische Propädeutik. In den Lehrplänen v. J. 1882 hieß es: „Anfänge der Uebung im mündlichen Vortrag der eigenen Gedanken sind von der Schule weder auszuschließen, noch notwendig oder auch nur zweckmäßig auf die oberste Klasse zu beschränken. Für solche Vorträge ist genaue Vorbereitung zu fordern, von welcher selbst schriftliche Fixierung der Gedanken nicht ausgeschlossen ist, um zu verhüten, daß die Zuversichtlichkeit der bloßen Phrase einen Wert gewinne." 1892 ist von „ersten Versuchen im Vortrag kleiner eigener Ausarbeitungen über Gelesenes" beim Pensum der U. II die Rede, und auf die deutsche Lektüre bezügliche Vorträge solcher Art sind dann für die drei obersten Klassen verfügt. Der Wortlaut der Vorschrift ist jetzt nicht wesentlich anders: „Uebungen in freigesprochenen Berichten über Gelesenes und Durchgearbeitetes" für U. II, „über Stoffe, die im deutschen Unterricht behandelt worden sind oder dazu in Beziehung stehen" für O. II—O. I. Unter den „methodischen Bemerkungen" findet sich aber eine neue Anweisung: „Solche Berichte dürfen nie in ein Aufsagen auswendig gelernter Aufsätze ausarten, sondern haben in den Schülern allmählich die Fähigkeit herauszubilden, festes Wissen und klare Anschauungen in freier Rede schlicht und angemessen wiederzugeben."

Ueber die philosophische Propädeutik schweigt die Angabe der Pensen für die einzelnen Klassen in den Plänen von 1882 und 1892 ganz. Doch in den beigefügten Bemerkungen lesen wir 1882: „Die philos. Prop. ist nicht als besonderer obligatorischer Gegenstand im Lehrplane bezeichnet. Es wird dabei nicht verkannt, daß es von hohem Werte ist, die Gymnasialschüler von der Notwendigkeit des philosophischen Studiums für jedes Fachstudium zu überzeugen, ferner daß es den Bildungsgang der obersten Klasse nicht überschreitet, insbesondere Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie zu diesem Zwecke zu verwenden, endlich daß die philosophische Propädeutik aus anderen Lehrgegenständen der Schule zwar Unterstützung findet, aber durch sie nicht ersetzt wird. Aber die Befähigung zu einem das Nachdenken der Schüler weckenden, nicht sie verwirrenden oder überspannenden oder ermüdenden philosophischen Unterrichte ist verhältnismäßig so selten, daß sich nicht verlangen oder erreichen läßt, sie in jedem Lehrkollegium eines Gymnasiums vertreten zu finden. Daher wird die Aufnahme dieses Lehrgegenstandes der Erwägung des einzelnen Direktors mit den dazu geneigten und durch ihre Studien vorbereiteten Lehrern zu überlassen sein, wobei dem Königl. Provinzial-Schulkollegium sein ordnungsmäßiger Einfluß durch die ihm obliegende Prüfung und Genehmigung des Lehrplanes gesichert ist. Erwähnt wird der Gegenstand an dieser Stelle, weil am häufigsten und natürlichsten der Lehrer des Deutschen in der obersten Klasse diesen Gegenstand übernehmen wird; im Interesse sowohl des deutschen als des philosophisch-propädeutischen Unterrichtes ist es wünschenswert, daß Lehrer des Deutschen die

Digitized by Google

Befähigung für den letzteren Unterricht erwerben. Jedoch ist die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrplan des Gymnasiums selbstverständlich nicht dadurch bedingt, daß die Befähigung zu diesem Unterrichte gerade bei dem Lehrer des Deutschen in Prima sich finde." Während hier im Allgemeinen doch ein dem philosophischen vorbereitenden Unterricht freundlicher Ton herrscht, lesen wir in den Lehrplänen von 1892 bezüglich dieses Faches die Worte: „Die Prosalektüre hat auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen zu bieten. Zweckmäßig geleitet kann diese Lektüre in der Prima die oft recht unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe hier ausgeschiedene philos. Prop. ersetzen." Auch eine Bemerkung in den „Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen" S. 72 spricht nicht gerade den Wunsch nach philosophischem Vorbereitungsunterricht, sondern nur die eventuelle Zulässigkeit aus: „Wo entsprechend vorgebildete Lehrer für die Propädeutik vorhanden sind, bleibt es den Direktoren freigestellt, die Grundzüge der letzteren im Anschluß an konkrete Unterlagen, wie sie z. B. einzelne platonische Dialoge bieten, in Prima lehren zu lassen." Gegenwärtig lautet das Urteil wieder günstiger. Unter den Pensenangaben für die obersten Klassen liest man: „Wünschenswert erscheint eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie," und unter den „methodischen Bemerkungen" nach Erwähnung der Prosalektüre, welche zur Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe veranlassen soll: „Durch zweckmäßig geleitetes Lesen dieser Art kann die philos. Propädeutik, deren Aufnahme in den Lehrplan der Prima an sich wünschenswert ist, wirksam unterstützt, da aber, wo die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen, wenigstens einigermaßen ersetzt werden. Aufgabe einer solchen Unterweisung ist es, die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen. Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen."

Aus den methodischen Bemerkungen für das Deutsche heben wir noch die folgende neue hervor: „Nicht ratsam ist es, ein Drama von Anfang bis zu Ende in der Klasse zu lesen; das Lesen mit verteilten Rollen ist nur in sehr beschränktem Maße bei besonders geeigneten Szenen und in der Regel erst nach der Besprechung und nach ordentlicher Vorbereitung von Nutzen."

3. Lateinisch.

Während 1892 als allgemeines Lehrziel bezeichnet ist „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung" heißt es in den neuen Lehrplänen: „Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bed. kl. Schr. Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums." Die sprachlich-logische Schulung erscheint hier also jedenfalls nicht mehr als ein dem Schriftsteller-Verständnis koordiniertes Ziel; an ihre Stelle ist jetzt ein Ertrag gesetzt, der sich aus der Interpretation der Autoren zu ergeben hat.

Bei der Bestimmung des sprachlichen Wissens ist in den meth. Bemerk. jetzt noch schärfer Beschränkung auf das häufig Vorkommende anempfohlen: „Dies bezieht sich sowohl auf die Vokabeln als auch auf die Regeln der Grammatik, bei denen noch immer allzuviele Einzelheiten geboten zu werden pflegen."

Wenn 1892 die Beschwerung des Unterrichts mit besonderen Feinheiten der Aussprache als nicht empfehlenswert bezeichnet ist, so wird dies jetzt wiederholt mit der Spezialisierung „namentlich in positionslangen Silben", doch mit

Digitized by Google

dem Zusatz: „Aber von unten auf ist für Verhütung und Beseitigung von Fehlern der Aussprache durch richtiges Vorsprechen zu sorgen und auf die Quantität der Endsilben zu achten."

Zu der Bemerkung, daß der anzueignende Wortschatz sich aus dem Gelesenen ergebe, ist der Zusatz gemacht: „Wird für dessen Einprägung die Benützung eines Vokabulars für erforderlich erachtet, so ist darauf zu halten, daß es mit dem Lesebuche in Verbindung steht und nach Bedeutung und Ableitung der Wörter geordnet ist."

Das Verlangen induktiven Verfahrens ist gegenüber den Vorschriften v. J. 1892 wesentlich ermäßigt, was an die Bemerkung von Matthias in der dritten Sitzung der Innikonferenz erinnert: „Wo die Fehler [welche den Rückgang des grammatischen Wissens im Latein verursachten] liegen, ob vielleicht in einer zu starken Anwendung der sogenannten induktiven Methode und ob nicht besser ein gut Teil der alten sicheren Einprägung wieder eintreten muß, das wird die Erfahrung lehren müssen." Es heißt jetzt in den methodischen Bemerkungen über den grammatischen Unterricht auf der unteren Stufe: „Das induktive Verfahren findet hier, wie auch auf den höheren Stufen, insoweit Anwendung, als es geeignet ist, das Verständnis zu fördern und die Schüler zur Selbstthätigkeit anzuregen". Und weggelassen ist, was in den betr. Bemerkungen des J. 1892 über die Gewinnung von Flexions- und von syntaktischen Regeln aus der Betrachtung einer Reihe von Sätzen anempfohlen war.

Eine wesentliche Differenz zeigen auch die Vorschriften über die Art der Uebersetzungen in das Latein 1892 und 1901. Im ersteren Jahr hatte man auch für die obere Stufe die Anforderungen in dieser Hinsicht sehr beschränkt: „Die Texte für die häuslichen oder Klassen-Uebersetzungen ins Lateinische hat in der Regel der Lehrer, und zwar im Anschluß an Gelesenes zu entwerfen. Dieselben sind einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen ins Latein zu behandeln." Auch jetzt soll der Lehrer die Texte für die Klassenarbeiten der O. II u. I in der Regel schaffen und einfach halten. „Doch diese müssen — heißt es — an die Denkthätigkeit solche Ansprüche stellen, daß ihre Uebertragung als selbständige Leistung gelten kann. Werden sie an Gelesenes angeschlossen, so ist sorgfältig darauf zu achten, daß die Aufgabe keine bloße Gedächtnisübung wird." Die häuslichen schriftlichen Uebersetzungen ins Latein aber sind in den Pensenangaben zwar auch für die oberen Klassen als Leistungen festgehalten worden, die mit Klassenarbeiten dieser Art abwechseln sollen, indes in den „meth. Bem." ist betr. der oberen Stufe gesagt: „Statt der schriftlichen Hausarbeiten empfiehlt sich im Allgemeinen ein sorgfältig geleitetes mündliches Uebersetzen aus einem Uebungsbuch, das sich in grammatisch-stilistischer Beziehung auf das Hauptsächliche beschränkt und inhaltlich zur Förderung des allgemeinen Lehrzieles (unter Berücksichtigung auch der griechischen Geschichte und Kultur) geeignet ist." — Für III und U. II wird, ähnlich wie 1892, vorgeschrieben, daß das Uebersetzen ins Lateinische sich an ein Uebungsbuch anschließen soll, in dem der Wortschatz der Prosaschriftsteller dieser Klassen verarbeitet ist.

Bonitz (denn von ihm rühren ja im Wesentlichen die Bestimmungen des J. 1882 her) hatte den früher in den oberen Gymnasialklassen verfolgten Zweck, daß nämlich die Schüler die lateinische Sprache zum Organ für den Ausdruck ihrer Gedanken machen könnten, für nicht mehr erreichbar erklärt. „Daraus folgt aber nicht, — heißt es weiter in seinen Erläuterungen zum Lehrplan der Gymnasien — daß die Uebungen im schriftlichen Gebrauch der lat. Sprache aufzuhören haben, sondern daß sie eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern dürfen. Als Verwertung der Lektüre geben die Uebungen im Lateinschreiben,

Digitized by Google

sowohl Uebersetzungen ins Lateinische als Bearbeitung von Aufsätzen, erfahrungsmäßig den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt. In der bezeichneten Begrenzung sind die lateinischen Aufsätze als ein integrierender Teil des lateinischen Unterrichtes in den oberen Klassen beibehalten worden. Die Uebung im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache zur Repetition und mannigfachen Verwertung des Gelesenen (nicht zu der erst das Verständnis vermittelnden Erklärung), schon in mittleren Klassen zweckmäßig anwendbar, ist geeignet, die prompte Herrschaft über einen bestimmten Sprachsatz zu fördern und das lateinische Schreiben wesentlich zu unterstützen. Die Versuche, Abschnitte aus modernen Schriftstellern in das Lateinische zu übersetzen, haben bei geschickter Leitung den Wert, daß sie zu scharfer Auffassung der in moderner Form ausgesprochenen Gedanken und zur Erwägung der Ausdrucksmittel der lateinischen Sprache führen; sie sind in der Lehraufgabe nicht ausdrücklich erwähnt, weil sich für die Höhe der zu stellenden Forderungen kaum ein bestimmtes Maß bezeichnen läßt." — Von den hier genannten drei Arten von Leistungen fiel 1892 die erste bekanntlich in den preußischen Gymnasien entsprechend der Beratung und Beschlußfassung der Dezemberkonferenz weg, wenigstens als Forderung des Reifeexamens. Es blieben von schriftlichen Uebungen in dem von einem deutschen Texte unabhängigen Gebrauch des Lateins nur übrig lateinische Inhaltsangaben, die von O. II an gelegentlich und lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen angefertigt werden sollten. Auch diese finden sich in den neuen Lehraufgaben nicht mehr, obgleich eine Stimme in der Junikonferenz sich entschieden für Wiedereinführung des lateinischen Aufsatzes in modifizierter Weise ausgesprochen hatte, die Harnacks: „Das lat. Skriptum und zwar als freie narratio muß wieder gefordert werden . . . Die Ursache [der allgemein zugestandenen Verschlechterung in dem Stand der lateinischen Kenntnisse] muß in erster Linie in der Herabsetzung der Forderungen bezüglich des Lateinschreibens gesucht werden. Die Selbstthätigkeit in einer Sprache ist das notwendige Erfordernis, um sich in sie einzuleben. Auch die reichhaltigste Lektüre vermag diese Thätigkeit nicht zu ersetzen . . . Der lat. Aufsatz ist unter Anderem durch die Forderung rhetorischer Formalistik und eines peinlichen Ciceronianismus seiner Zeit in Mißkredit gekommen. Diese Ausschreitungen dürfen sich nicht wiederholen; aber sie hasten nicht notwendig an dem lateinischen Aufsatz." — Mündliche freie (nicht übersetzende) Anwendung des Lateins wird weder 1892 noch jetzt erwähnt, ist aber gewiß, soweit sie zum Zweck der Befestigung des lexikalischen und grammatischen Wissens getrieben wird, auch nicht verboten. Matthias äußerte in seinem Referat über die Hebung des Lateinunterrichts auf der Junikonferenz Seite 129: „Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnasium wird sich doch das Recht nicht nehmen lassen, und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium in Frankfurt gedeihen die Sprechübungen thatsächlich in ganz erfreulicher Weise." — Die besonders in Württemberg und dort noch gegenwärtig gepflegten Uebungen im Uebersetzen von originalem Deutsch endlich, deren eigentümlichen zwiefachen Wert Bonitz hervorhebt, werden gleichfalls weder 1892 noch 1901 erwähnt.

Die geforderte Zahl von schriftlichen, in der Klasse oder zu Haus anzufertigenden Uebersetzungen ins Lateinische ist jetzt etwas größer, besonders deswegen, weil die Zahl der Uebersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche, die von Zeit zu Zeit an Stelle der Hinübersetzungen treten sollen, vermindert worden ist.

Digitized by Google

Die Bestimmungen über die Klassenlektüre sind ungleich spezieller geworden. Von Cäsars gallischem Krieg ist I—IV der Untertertia, V—VII der Obertertia zugewiesen (während es anderwärts üblich ist, die auf die Germanen bezüglichen Abschnitte aus L. I und IV für Obertertia aufzuheben). Die Reden Ciceros, welche sich für verschiedene Klassen eignen, werden genannt, für die Prima: „in Verrem IV oder V, pro Plancio, pro Sestio, alle mit Auslassungen, pro Murena". Von Livius soll aus der ersten Dekade in U. II gelesen werden, „namentlich I und II", aus der dritten in O. II. Bezüglich der Tacituslektüre in I heißt es: „Germania, wenigstens bis Kap. 27, auch Agricola oder Teile des Dialogus, Auswahl aus den Annalen, besonders die auf Germanien bezüglichen Abschnitte, und aus den Historien." — In den Lehraufgaben von 1892 war geringere Berücksichtigung Ciceros nicht bloß zu bemerken, sondern auch begründet worden: „Das Zurücktreten Ciceros aus seiner hervorragenden Stellung in der Schullektüre ist bedingt durch die Aenderung des Lehrziels. Die zu lesenden Reden und Briefe sind in erster Linie aus sachlichen Gesichtspunkten zu behandeln." Indes die damals durch Schweigen doch wohl ausgewiesenen Schriften des Vielseitigen sind jetzt wieder zurückgekehrt, für O. II: Cato maior, für I: „Auswahl aus Ciceros philosophischen und rhetorischen Schriften." Auch die Cäsarlektüre ist erweitert: im 2ten Halbjahr der O. III kann auch das Bellum civile, z. B. I 37 ff., II 23 ff., III 41 ff., gelesen werden. Dagegen fehlt in den neuen Anweisungen der Passus von 1892, welcher erklärte (S. 73): „Die in den Lehraufgaben für das Lateinische und Griechische bezeichneten Schriftsteller und Schriften sind solche, welche in den betr. Schuljahren gelesen werden müssen. Indessen sind die Provinzialschulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftsteller oder Schriften zuzulassen, vorausgesetzt, daß dieselben nach Form und Inhalt zur Schullektüre auf dieser Stufe sich eignen und ein Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller durch diese erweiterte Lektüre nicht behindert wird." Vielleicht aber soll das Fehlen einer solchen Bemerkung doch nicht so verstanden werden, daß das Lesen von einzelnen elegischen Dichtungen, sowie Anderem, was in lateinischen poetischen Chrestomathien zu finden ist, und von einer lateinischen Komödie nunmehr ausgeschlossen wäre.

1892 war für U. I und O. I verordnet „Ergänzende Privatlektüre namentlich aus Livius". Jetzt heißt es: „Zur Privatlektüre, namentlich auch aus den in früheren Klassen gelesenen Schriftstellern, ist anzuregen und anzuleiten; sie ist aber nicht als verbindlich zu fordern."

Die Erklärung der Autoren, welche ausschließlich oder vorwiegend grammatische Gesichtspunkte verfolgt, wird diesmal in der Weise bekämpft, daß verordnet wird, grammatische Erläuterungen seien nur anzustellen, soweit sie zur Herbeiführung einer richtigen und klaren Auffassung der vorliegenden Stelle erforderlich seien. — Als beste Erklärung wird jetzt nicht mehr eine gute deutsche Uebersetzung bezeichnet [ein durchaus nicht einwandfreier Ausspruch], sondern es wird nur erklärt, daß auf eine gute deutsche, aber möglichst wortgetreue Uebersetzung überall großes Gewicht zu legen sei. — Die Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie besonders in Nachbildungen antiker Kunstwerke vorliegen, wird auch gegenwärtig empfohlen, doch mit dem Zusatz: „Die Betrachtung und Besprechung der Anschauungsmittel soll aber nicht Selbstzweck werden."

Griechisch.

War 1892 als allgemeines Lehrziel „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen" bezeichnet, so ist nunmehr der zu viel sagende Ausdruck beschränkt und die Zielbezeichnung zugleich ergänzt worden: „Auf ausreichende Sprachkenntnisse gegründete Bekanntschaft mit einigen nach Inhalt und

Digitized by Google

Form besonders hervorragenden Litteraturwerken und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des griechischen Altertums."

Bemerkenswert ist bezüglich der Lektüre, daß die Uebungen im unvorbereiteten Uebersetzen, welche der Lehrplan v. 1892 zwar beim lateinischen, aber nicht beim griechischen Unterricht kennt, jetzt von O. III an für alle Klassen angeordnet werden und daß in der Wahl der Autoren mehr Freiheit gegeben ist. So heißt es unter U. II nach Erwähnung der Xenophontischen Anabasis, der Hellenika und der Odyssee: „Auch kann auf dieser wie auf den folgenden Stufen ein geeignetes Lesebuch, das eine weitere Auswahl von Proben aus griechischen Schriftstellern gestattet, der Lektüre zu Grunde gelegt werden"; unter O. II: „Daneben [neben Homer und Herodot] andere geeignete Prosa." Und unter I steht neben Sophokles „auch Euripides"; ferner sind die beschränkenden Zusätze zu Plato (mit Auswahl), zu Thukydides (mit Ausschluß schwierigerer Reden) und zu Demosthenes (olynthische und philippische Reden) gefallen; endlich heißt es: „und andere inhaltlich wertvolle Prosa, auch geeignete Proben aus der griechischen Lyrik." — Wegen der Vorschläge, die v. Wilamowitz in seinem bekannten Gutachten gemacht, sei ausdrücklich bemerkt, daß der Beginn der Lektüre auch fernerhin nicht mit Homer, sondern mit attischer Prosa gemacht werden soll, und daß andrerseits die Homerlektüre in Prima festgehalten, nicht auf II beschränkt ist.[1]) Auch ist man bezüglich der erleichternden Art, wie die Schüler die tragischen Chöre kennen lernen sollen, nicht so weit gegangen wie v. Wilamowitz, der meinte: „Die Chöre soll der Lehrer vorlesen und erklären"; es wird nur gesagt: „Zur Bewältigung der Schwierigkeiten, welche bei der Tragikerlektüre die Chorlieder dem Verständnis bieten, bedarf es ausgiebiger, die häusliche Vorbereitung der Schüler ersetzender Hilfe von Seiten des Lehrers." Den Vorschlägen des Genannten ist dagegen mit zwei anderen „methodischen Bemerkungen" entsprochen: „Die Auswahl der platonischen Dialoge richtet sich in erster Linie nach dem ethischen Gehalt derselben, nimmt aber auch auf die philosophische Entwicklung überhaupt sorgsam Rücksicht;" und „das in II und I etwa in Gebrauch zu nehmende Lesebuch hat die Aufgabe, neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen" (was schon in dem Kaiserl. Erlaß gefordert war). — Wenn verfügt wird, daß die Lektüre Xenophons in der Regel mit U. II abzuschließen sei, so sind damit wohl die Memorabilien, die 1892 als obligatorische Lektüre der Obersekunda bezeichnet wurden, ausgewiesen [kein Unglück].

1892 wurde betreffs der Ilias und Odyssee bemerkt, daß sie thunlichst ganz zu lesen seien, und daß soweit dies in der Ursprache nicht möglich, behufs Ergänzung von dem Lehrer gute Uebersetzungen heranzuziehen seien. Jetzt heißt es allgemeiner: „Bei der Durchnahme größerer Dichtwerke sind behufs Ergänzung des in der Ursprache Gelesenen gute Uebersetzungen heranzuziehen."

Der 1892 unter I gemachte Zusatz „Außerdem ergänzend Privatlektüre" ist ganz weggefallen.

Bezüglich des grammatischen Unterrichts finden sich die zwei neuen methodischen Bemerkungen: „Belanglose Einzelheiten, namentlich unnütze Formalien, sind aus dem Lehrstoff zu beseitigen;" und „Fehlern gegen die Accentlehre ist bei Beurteilung der in der Klasse anzufertigenden Uebersetzungen in das Griechische eine entscheidende Bedeutung nicht beizulegen." Beibehalten soll also die Accentsetzung werden.

1) In den methodischen Bemerkungen wird die Aufstellung eines Kanons aus Od. und Ilias von den zu lesenden, nicht zu lesenden und freizustellenden Abschnitten empfohlen.

Digitized by Google

1892 wurde verordnet, daß die schriftlichen Uebersetzungen ins Griechische von O. II an ganz entfallen sollten. Jetzt werden für O. II und O. I Uebersetzungen aus dem Griechischen, abwechselnd mit solchen in das Griechische vorgeschrieben.

Die Ergebnisse von der Vergleichung der Lehraufgaben, die 1892 und 1901 bezüglich der anderen Lehrgegenstände gestellt worden sind, folgen später; hier aber fügen wir noch drei Tabellen bei, die, hoffen wir, nicht unerwünscht sein werden. U.

Uebersicht

über die Summen der allgemeinverbindlichen wöchentlichen Stunden, die in den sechs größten deutschen Staaten den einzelnen Gymnasialklassen zugeteilt sind.

(Nicht mitgerechnet sind die Turn- und Singstunden.)

	Preußen		Bayern		Sachsen		Württemberg		Baden	Hessen
	jetzt	bis 1891	jetzt	bis 1891	jetzt	bis 1891	jetzt	bis 1891	seit 1883	seit 1891
Sexta	25	28	23	23	26	28	24	26	26	27
Quinta	25	30	23	23	28	30	25	27	26	28
Quarta	29	30	24	24	29	31	30	28	27	30
Untertertia	30	30	25	25	29	31	31	30	31	30
Obertertia	30	30	26	26	29	31	31	30	31	30
Unterſekunda	30	30	26	26	29	30	31	28½	30	30
Oberſekunda	30	30	27	26	30	30	32	29½	30	30
Unterprima	30	30	27	27	29—31	30—31	29	31½	30	30
Oberprima	30	30	27	27	29—31	30—31	30	31½	30	30
Zuſammen	259	268	228	227	258—262	271—273	263	262	261	265

Uebersicht

über die Summen der wöchentlichen Stunden, die in den sechs größten deutschen Staaten den allgemeinverbindlichen Unterrichtsgegenständen des Gymnasiums zugeteilt sind.

	Preußen		Bayern		Sachsen		Württemberg		Baden	Hessen
	jetzt	bis 1891	jetzt	bis 1891	jetzt	bis 1891	jetzt	bis 1891	seit 1883	seit 1883
Religion	19	19	18	18	20	21	18	20	18	18
Deutſch	26	21	27	26	25	23	22	20	22	27
Latein	68	77	66	73	71—73	78	81	102½	72	68
Griechiſch	36	40	36	36	40—42	40—42	40	42	36	36
Franzöſiſch	20	21	10	8	18	20	18	16	20	23
Geſchichte, Geographie	26	28	16 9	16 10	29	31	24	26	18 8	27
Rechn. u. Math.	34	34	33	31	33	34	33	30½	33	35
Phyſik	9	8			8	7	8	8	8	18
Naturbeſchreib.	9	10	5	—	7	9	6	6	10	
Philoſ. Prop.	—	—	—	—	—	—	2	2	2	—
Schreiben	4	4	4	9	3	3	4	6	4	5
Zeichnen	8	6	4	—	4	4	7	—	10	8

Dazu kommen noch je 3 wöchentliche Turnstunden für alle Klassen in Preußen und je 2 in den übrigen Staaten und der Gesangunterricht. — Unter Württemberg sind bei der Angabe über den früheren Lateinunterricht auch die bis 1891 in der Klasse der Achtjährigen gegebenen Stunden mitgerechnet, im Uebrigen beziehen sich die Zahlen unter Württemberg nur auf die unserer VI—I entsprechenden Klassen. — Der hessische Lehrplan v. J. 1893 hat die 1884 für die einzelnen Kl. festgesetzten Stundensummen beibehalten, aber dem Deutschen 2, dem Franz. 6 St. mehr gegeben und dafür dem Lat. 6, dem Griech. 2 genommen.

Digitized by Google

Uebersicht über die Summen der wöchentlichen Stunden, die den allgemeinverbindlichen von 1837, 1856, 1882, 1892,

	VI					V					IV					U. III					O. III				
	37	56	82	92	01	37	56	82	92	01	37	56	82	92	01	37	56	82	92	01	37	56	82	92	01
Religion	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	2	3	4	4	4	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Philos. Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Latein	10	10	9	8	8	10	10	9	8	8	10	10	9	7	8	10	10	9	7	8	10	10	9	7	8
Griechisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6	—	—	—	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
Französisch	—	—	—	—	—	—	3	4	—	—	—	2	5	4	4	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2
Geschichte	3	2	3	—	—	3	2	3	—	—	2	3	4	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2
Erdkunde				2	2				2	2				2	2				1	1				1	1
Rechnen u. Mathem.	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Physik	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
Schönschreiben	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	2	2	—	—	—	2	2
Summa	30	28	28	25	25	30	30	30	25	25	30	30	30	28	29	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Als obligatorische Unterrichtsgegenstände kommen noch Singen und Turnen hinzu. Für den Gesangunterricht wurden in dem Plan von 1837 wöchentlich 2 Stunden in VI bis O. III eingesetzt. Von 1882 an lautet die Bestimmung, daß zu je 2 wöch. Singstunden alle Sextaner und Quintaner verpflichtet sind und daß von IV an aufwärts die dafür Beanlangten am Chorsingen teilzunehmen haben. — Das Turnen wurde obligatorisches Fach durch die Kabinetsordre vom 6. Juni 1842. Bis 1892 durch alle Klassen in 2 wöch. Stunden gelehrt, verfügt es seitdem über je 3 Stunden in der Woche.

Als fakultatives (nur für Theologen obligatorisches) Lehrfach erscheint das Hebräische schon 1837 mit 2 Wochenstunden von dem Eintritt in Sekunda an. Seit 1892 ist es auf O. II und I mit je 2 St. beschränkt. In derselben Lage befindet sich seit dieser Zeit das Englische, das früher schon auf der mittleren Stufe (zum Teil schon in III) begonnen wurde. Auf den Gymnasien der Provinz Hannover bereits vor 1866 obligatorisch, behielt es dort diesen Charakter auch nach der Einverleibung, während es in den anderen Provinzen Preußens bis zur neuesten Ordnung fakultativ blieb. Jetzt ist allen Gymnasien, bei denen die örtlichen Verhältnisse dies wünschenswert erscheinen lassen, gestattet, mit dem Abschluß der U. II den verbindlichen Unterricht im Französischen aufhören und dafür von O. II an mit je 3 Wochenstunden das Englische eintreten zu lassen, während daneben das Französische wahlfrei mit 2 Wochenst. weitergeführt wird. Ferner soll an allen Gymnasien, neben denen am gleichen Ort sich keine zur Erteilung von milit. Befähigungszeugnissen berechtigte Realanstalt befindet, den Schülern, die nur bis zum Ende der U. II das Gymnasium zu besuchen beabsichtigen, von jetzt an gestattet sein, sich vom Griechischen dispensieren zu lassen, und die Hälfte der griechischen Stunden soll dann in III und U. II durch englischen Unterricht ersetzt werden.

Digitized by Google

Lehrgegenständen in den einzelnen Klassen der preuß. Gymnasien durch die Lehrpläne 1901 zugeteilt worden sind.

U. II					O. II					U. I					O. I					Summa				
37	56	82	92	01	37	56	82	92	01	37	56	82	92	01	37	56	82	92	01	37	56	82	92	01
2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	20	19	19	19
2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	22	20	21	26	26
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2		?	—		2		?	—		4		?	—	
10	10	8	7	7	10	10	8	6	7	8	8	8	6	7	8	8	8	6	7	86	86	77	62	68
6	6	7	6	6	6	6	7	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	42	42	40	36	36
2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	12	17	21	19	20
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	24	25	28	26	26
			1	1																				
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	33	32	34	34	34
1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	6	6	8	9	9
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	8	10	9	9
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7	6	4	4	4
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	6	6	8	8
30	30	30	30	30	30	30	30	28	30	30	30	30	28	30	30	30	30	28	30	270	268	268	252	259

Fakultativer Zeichenunterricht ist für die oberen Klassen jedenfalls seit 1856 eingerichtet und jüngst seine Benützung den künftigen Aerzten, Mathematikern, Naturforschern und Technikern durch Kaiserl. Erlaß ans Herz gelegt worden.

Für Schüler der IV und III mit schlechter Handschrift ist nach diesjähriger Verfügung des Ministeriums besonderer Schreibunterricht einzurichten und für diese dann doch wohl obligatorisch. Von den 4, bezw. 3 deutschen St. der VI u. V 92 u. 01 ist 1 für Geschichtserzählungen bestimmt.

Von Interesse ist auch jetzt noch der Normallehrplan vom Jahr 1816, wenn er auch nicht zu allgemeiner Anwendung gelangte. Dessen Bestimmungen in die obige Tabelle aufzunehmen ging aber schon deshalb nicht wohl an, weil nach ihm der gesamte Gymnasialkurs 10 Jahre dauern sollte, so daß der mit 9 Jahren Eintretende frühestens mit zurückgelegtem 19. Lebensjahr die Schule absolvieren konnte. Die VI, V und IV sollten nämlich zwar einjährig, die III und II aber zweijährig und die I dreijährig sein. Für die Religion waren hier nach Wiese's Angabe 2 Wochenst. in allen Kl. angesetzt, also zusammen 20; für das Deutsche je 6 St. wöch. in VI und V und in den übrigen Kl. je 4, = 44; für das Latein je 6 in VI und V und in den übrigen Kl. je 8, = 76; für das Griechische je 5 in IV und III und je 7 in den oberen Kl., = 50; für Geschichte und Geogr. von V an je 3, = 27; für Rechnen und Mathematik in jeder Kl. 6 St., = 60; für Naturwissenschaften durchweg je 2, = 20. Der Zeichenunterricht reichte bis III einschl., der Schreibunterricht bis V. Hebräisch war nicht obligatorisch, Französisch wurde ebensowenig wie Englisch gelehrt; auch die Philosophie war vom Lehrplan ganz ausgeschlossen. Die Gesamtzahl der wöch. oblig. Stunden sollte in allen Klassen, abgesehen von Gesang und Turnen, 32 betragen.

Digitized by Google

Litterarische Anzeigen.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Aus den Heften mit Texten und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge, die Prof. **Kehrbach** seit 1899 herausgegeben hat, heben wir Folgendes hervor, was für die meisten unserer Leser von besonderem Interesse sein dürfte:

A. **Bömer**, die **lateinischen Schülergespräche** der Humanisten. Auszüge mit Einleitungen, Anmerkungen und Namen- und Sachregister. Quellen für Schul- und Universitätsgeschichte des 15. und 16. Jahrhunderts. Zweiter Teil: von Barlandus bis Corderius 1524–1564. Berlin, Harrwitz Nachfolger 1899. 124 S., 2 Mk.

Der erste Teil dieses Werkes erschien 1897 im gleichen Verlag und behandelt die Gespräche vom Manuale scholarium (1480) bis zu den Dialogi pueriles von Hegendorffinus (1520), darunter auch Erasmus' Colloquia Familiaria und Mosellanus' Paedologia; der zweite bespricht die Dialogi ad profligandam e scholis barbariem utilissimi des Hadr. Barlandus (1524), die confabulationes tironum litterariorum des Herm. Schottennius (1526), die Formulae puerilium colloquiorum des Seb. Heyden (1528), die Dialogi des Jonas Philologus (d. i. Johann Günther, 1529), die Colloquia des Jac. Zovitius (1536?), die Lingnae Latinae exercitatio des Lud. Vives (1539), die Dialogi des Nicol. Winmannus (1544), die Practextata latine loquendi ratio des Mart. Duncanus (1552) und die Colloquia scholastica des Mathurinus Corderius (1564). Die meisten Auflagen (108) und darunter solche, die ins 19. Jahrhundert hineinreichen, hat das letzte Werk erlebt. Danach kommt Vives' exercitatio, von dem 103 Auflagen, einige gleichfalls aus dem 19. Jahrhundert, nachgewiesen werden. Beide Bücher gewähren, wie die anderen von Bömer besprochenen, nicht bloß genaue Kenntnis des damaligen Schullateins, sondern ihrem Inhalt entsprechend zugleich den besten Einblick in das gesamte Schulleben, ja auch in manche außer der Schule liegende Seite der Kultur des 16. Jahrhundert. Die vortrefflichen Inhaltsangaben der einzelnen Colloquia sind geradezu Fundgruben für kulturhistorisch interessante Materien. Beispielsweise ersieht daraus, wer sich für die Geschichte des Spiels und Sports interessiert, daß sich eingehende Mitteilungen über das in der damaligen Zeit an Pariser Schulen übliche Ballspiel bei Vives in seinem 22sten Gespräch finden. Den Lebenslauf eines Konviktsschülers während eines Schultages vom frühen Morgen an bis in die kleinsten Einzelheiten erfahren wir im 54. u. 55. Colloquium des II. Buchs von Corderius. Die litterarhistorischen Einleitungen sind von musterhafter Genauigkeit und heben das Charakteristische der einzelnen Gesprächbücher hervor.

Von den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte wird jetzt der XI. Jahrgang herausgegeben. In seinem letzterschienenen Heft wird Jedermann ein merkwürdiges Dokument der schlagenden Disziplin aus dem Anfang des 17. Jahrhunderts interessieren, wie sie für die Prinzenerziehung am kurfürstlich-sächsischen Hofe Wettiner Linie vorgeschrieben war, durch Bilder ergreifend veranschaulicht, unter dem Titel: **Das schwarze Register.** Der Herausgeber, Prof. Dr. J. **Bach** in München, hat die Darstellungen mit historischen Erläuterungen begleitet. — Der X. Jahrgang enthielt ein Thüringer-Heft, worin unter Anderem ein Beitrag zur Geschichte der **Ratichianischen Reformbewegung** in Weimar von Dir. L. **Weniger** steht, und ein Pommern-Heft, worin sich die Statuten des **Pädagogiums zu Stettin** vom Jahr 1587, herausgegeben von Dr. Martin **Wehrmann,** befinden.

Mitteilungen aber, wie Texte und Forschungen und die Bibliographie des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens, deren ersten Teil wir im Jahrgang 1898 des Humanist. Gymnasiums S. 99fg. in seiner Bedeutung gewürdigt haben, die *παράρτα* neben dem großen Werk der Monumenta paedagogica, zeigen eine wunderbare Rührigkeit auf einem hochwichtigen Gebiet, das bis vor nicht langer Zeit noch fast ganz unbebaut war. Diese Wirkung hervorgerufen zu haben, muß Karl Kehrbach mit freudiger Genugthuung erfüllen.

Von der verdienstlichen Bibliothek pädagogischer Klassiker, herausgegeben von Fr. Mann bei H. Beyer u. S. in Langensalza, sind uns in letzter Zeit zugegangen:

Joh. Amos **Comenius'** Informatorium. Der Mutter-Schul. Neu herausgegeben von Prof. Dr. C. Th. **Lion.** 64 S., Preis 60 Pfg., ein genauer, auch die Varietäten der Orthographie wiedergebender Abdruck der Mutterschulanweisung, wie sie sich in einem Exemplar der Breslauer Stadtbibliothek vom Jahr 1638 findet. Ferner:

Berthold **Sigismund's** Ausgewählte Schriften. Herausgegeben, mit Biographie und Anmerkungen versehen von Dr. Karl **Markscheffel** in Weimar. 496 S., Preis 4,50 Mk., und

Adolf **Diesterweg.** Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Von Geh. Hofrat Dr. E. **von Sallwürk.** 3 Bde. I. 497 S., Preis 3,50 Mk. II. 435 S., Preis 3,50 Mk. III. 314 S., Preis 3 Mk.

Wenn Diesterwegs hervorragende Bedeutung auch auf dem Gebiet der Volksschule liegt, so muß doch jeder Schulmann sich für das pädagogische Kampfesleben eines Mannes

Digitized by Google

interessieren, der unverrückt für seine Ueberzeugung gestritten und gelitten hat, zumal wenn es uns in so meisterhafter Darstellung entgegentritt, wie im ersten Band des obigen Werks. Vortrefflich ist diese inhaltlich, besonders durch die Gerechtigkeit, mit der Diesterwegs Bestrebungen nach den Antrieben gewürdigt werden, die ihm von Zeitumständen kamen; vortrefflich aber auch der Form nach: man wird durch die Erzählung so gefesselt, daß man sie ungern aus der Hand legt, bevor man zum Schluß gelangt ist. Von objektiver Würdigung des Mannes zeugt auch die Partie, wo der auf humanistischer Seite stehende Biograph von dem Streite Diesterwegs mit Fr. von Thiersch handelt. Uebrigens dürften sich die meisten Humanisten heutzutage mit dem einverstanden erklären, was Diesterweg in dem Aufsatz über Guths Muths von Gymnasium und Realschule sagt.

Rückblick auf die Geschichte der Lateinschule und des Gymnasiums **Fridericianum** zu Laubach in Hessen. Von Prof. Dr. A. **Roeschen.** Festschrift zum 25jährigen Jubiläum des Gymnasiums. Grünberg 1900. 54 S.

Eine Geschichte der Anstalt von 1555 an, wo die Lateinschule gegründet wurde, voll von interessanten Einzelheiten, wozu wir z. B. den Besuch rechnen, den 1717 Hermann Aug. Francke der Lateinschule abstattete, und die Lektionspläne aus den Jahren 1695 und 1714.

Reden und Vorträge von **Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff**, Berlin, Weidemann, 1901. 278 S. in 8°. 6 Mk.

Die Kraft, philologische Jünger zu eindringendem wissenschaftlichem Arbeiten anzuregen, und die Gabe, weitere Kreise für das griechisch-römische Altertum begeisternd zu interessieren, erscheinen bei einer Umschau über die akademischen Lehrer der klassischen Philologie in jetziger und früherer Zeit nicht häufig mit einander verbunden. Bei v. Wilamowitz zeigt sich diese Verbindung zweifellos in hervorragender Weise. Daß er auch das zweite Vermögen in hohem Grade besitzt, wird Jeder, der es nicht sonst schon wüßte, bei Lektüre der obengenannten Sammlung erfahren.

Das erste Stück darin ist zwar weder geredet noch vorgetragen worden, hat aber doch wie Manches, was W. von vornherein zum Lesen geschrieben, vielfach den Ton einer Ansprache: „Was ist Uebersetzen?“ — wiederabgedruckt aus der größeren Ausgabe des Hippolytos. Gleich im Eingang der Ausdruck eines warmen Enthusiasmus für die altgriechischen Schriftwerke. „Wir Philologen, die trocknen Schleicher, die am Buchstaben haften und grammatischen Haarspaltereien nachhängen, haben nun einmal auch die Verkehrtheit, daß wir mit ganzem Herzen die Ideale lieben, denen wir dienen. Diener sind wir freilich, aber Diener unsterblicher Geister, denen wir den sterblichen Mund leihen.“ „Davon abzukehren [von der Anbetung der Götter, die da heißen Gold, Sinnengenuß, Ehren], keineswegs bloß ästhetisch und intellektuell, sondern sittlich, ist das Hellenentum oder vielmehr seine Seele, die nicht mit dem Leibe gestorben ist, noch sterben wird, sehr wohl im Stande. Dazu bedürfen wir seiner: ich weiß nicht Vieles, was das ebenso gut könnte.“ Wir haben wörtlich citiert, weil aus diesen Worten erhellt, daß v. W. keineswegs nur Sinn für das historische Begreifen des Griechentums hat.

Philologische Arbeit — wird dabei ausgeführt — ist es allerdings eigentlich nicht, wenn man eine Uebersetzung schafft, die dem des Urtextes unkundigen Leser ähnliche Vorstellungen und Gefühle erwecken soll, wie das Original sie einst erzeugt hat und dem Kundigen noch jetzt erzeugt. Indes die Arbeit kann, wenn überhaupt, nur von Philologen geleistet werden. Wer nun das philologische Verständnis besitzt und sich zugleich die Herrschaft über die Muttersprache zutraut, der soll versuchen, der eigenen Nation die Ideale zu zeigen, die ihn selbst begeistern, eine nationale Pflicht. Es leuchtet ein, daß hier von einer Art von Uebertragungen die Rede ist, die sich zu der großen Masse der Versionen von den „berufensten Uebersetzern“ verhält, wie ein gelungenes Porträt zu einer Karikatur: denn den Eindruck einer solchen machen doch zumeist die sogenannten wortgetreuen und versgetreuen Uebersetzungen. Freilich dem, der einer gedruckten Hilfe zum wörtlichen Verständnis des Originals bedarf, ist nur mit der Karikatur gedient, und so wird sie nicht aussterben. Für die Befähigung aber, Porträts zu schaffen, stilgetreu zu übersetzen, stellt W. hohe Bedingungen; die höchste: „Man dürfte jedem das Uebersetzen aus einer Sprache verwehren, der nicht stilgerecht in sie zu übersetzen versteht.“ Da müßte die Polizei ja nicht bloß gegen die Schwabs und Ostanders ausgeboten werden. Immerhin ist klar, daß, wer die Bedingung erfüllt, dadurch an Fähigkeit zum Uebersetzen aus der Fremdsprache ungemein gewinnen wird, ähnlich wie auch zum Kritiker antiker Dichter ungleich befähigter sein wird, wer in deren Weise selbst zu sprechen vermag (man denke an G. Hermanns griechische Uebersetzung von Szenen des Wallenstein). Wie sich aber W. stilgerechte Uebertragungen ins Griechische denkt, zeigt er durch Uebertragung von Nibelungenstrophen in homerische, von einem Goethischen Lied in sapphische Verse, von einem Stück der Pandora in jambische Trimeter.

Die überall anregenden, allerdings nicht selten zum Widerspruche reizenden Erörterungen bringen uns auf den in den letzten Zeiten usque ad nauseam wiederholten Ruf: „Uebersetzungen der griechischen Autoren statt der Originale in den Schulen! Davon haben

Digitized by Google

die Schüler ebensoviel wie von der Lektüre der Originale; nein mehr: denn sie brauchen sich nicht zu plagen." Und dabei ist gern auf Wilamowitzens Uebertragungen griechischer Tragödien als einen vollgültigen Ersatz hingewiesen. Wie er selber darüber denkt, daß man es angesichts guter Uebersetzungen bleiben lassen solle, die Jungen Griechisch zu lehren, geht ja wohl aus seinen Aeußerungen in der Junikonferenz genügend hervor. Wenn er den Vorschlag, das Griechische als wahlfreies Fach zu behandeln und das Englische zum Stellvertreter zu machen, als persönliche Attacke fühlte, so wird ihm der Gedanke, an Stelle der griechischen Stunden Uebersetzungslektüre treten zu lassen, nicht anders vorkommen. Aber es wird immer Leute geben, die nicht begreifen, daß das Erlernen einer Sprache und das Bemühen, mit Hilfe dieser Kenntnis die Worte eines in dieser Sprache geschriebenen Werkes richtig zu deuten, von der Lesung einer Version in dem Grade verschieden sind, wie eine Gebirgstour von der Lektüre ihrer Beschreibung.

Die wirklichen Reden, welche der Sammelband enthält, sind alle in amtlicher Eigenschaft von W. an der Greifswalder, Göttinger oder Berliner Universität gehalten, vier und wohl die fesselndsten an kaiserlichen Geburtstagen. Starke Aufregung und Widerspruch erregte unter ihnen die Göttinger Prorektoratsrede vom Jahr 1892 „Philologie und Schulreform", einmal durch die Schilderung vollständiger Gesunkenheit des klassischen, insbesondere des griechischen Gymnasialunterrichts in Preußen, dann durch die Erklärung, daß der philologische Universitätsunterricht nicht künftige Gymnasiallehrer kenne, sondern nur Jünger der Wissenschaft. Beide Behauptungen erschienen nicht nur falsch, sondern zugleich hochgefährlich. Und in der That bemächtigten sich die Gegner der klassischen Schulstudien alsbald der Wilamowitzischen Aeußerungen, um zu beweisen: „Hinaus jedenfalls mit dem Griechischen aus der Schule auf die Universität!" Besonders dieses Kampfgeschrei bewog uns zu einer längeren Einsprache in dem IV. Jahrgang des Humanist. Gymnasiums S. 131 ff., wo wir außer Anderem die griechischen Scripta und die Uebersetzungen aus dem Griechischen von Abiturienten verschiedener badischer Gymnasien aus den letztverflossenen Lustren veröffentlichten, aus denen hervorging, daß in Baden bei der gleichen Zahl griechischer Stunden, wie sie in Preußen seit 1892 reglementarisch ist, ein sprachliches Wissen und eine Befähigung zum Verstehen auch schwierigerer griechischer Autoren erzielt wurden, welche die dieser Sprache gewidmete Zeit als recht wohl angewandt erwiesen. Die Folgen meines Aufsatzes waren verschiedenartig. In der zweiten badischen Kammer wurde auf Grund der publizierten Leistungen von einem Mitglied die Behauptung erhoben, man gehe im griechischen Unterricht viel zu weit. Von anderen Seiten empfing ich briefliche Zustimmungen zu meinen Einwendungen. Am willkommensten war mir ein Brief von Wilamowitz selbst, der erklärte, wie sehr es ihn freue, daß anderswo noch der griechische Unterricht eine Frucht trage, die der Mühe wert sei, und er glaube einem Sachverständigen durchaus, daß die angesetzte Zeit ausreiche. Aber in Preußen werde solches Ergebnis nicht erzielt. Der Grund, warum ich über günstigere Eindrücke verfügen könne, liege wohl in der Zurückdrängung, die an preußischen Gymnasien die Grammatik erfahren habe, und in der ebenda eingetretenen Beschränkung der häuslichen Arbeit.

Der durch die Wilamowitzische Rede notwendig hervorgerufenen Ansicht aber, daß der Redner meine, die Universitäts-Philologen hätten sich um den klassischen Schulunterricht und die Heranbildung philologischer Lehrer gar nicht zu kümmern, hat W. durch sein Wirken in der Junikonferenz deutlich widersprochen. Er hat in der Vorrede des in Rede stehenden Buchs zu gleicher Zeit seinen Pförtner Lehrern ein Denkmal gesetzt und seiner Schätzung des Wertes, den die Einwirkung der Schule besitzt, in so schöner Weise Ausdruck gegeben, daß ich nicht umhin kann, den größten Teil dieser Aeußerung hierher zu setzen:

„Es ist etwas Herrliches um den Lehrerberuf, ganz besonders des Lehrers in den obersten Klassen der Knabenschule, wenn nur die Schule danach ist; die papiernen Vorschriften werden dann auf dem Papier bleiben. Der Universitätslehrer ist dem gegenüber ganz untergeordnet; er taugt herzlich wenig, wenn er die Kommilitonen als Schüler ansieht: er kann im besten Fall der Thiasarch von Mitlernenden und Mitsuchenden sein. Aber der Lehrer, der die schlummernde Psyche weckt, oder der erwachenden die ersten Flügelschläge lenkt, ist Träger der göttlichen Kraft jenes Eros, der der Mittler ist zwischen Menschen und Göttern. Einerlei ob diese fünf Männer [Carl Peter, August Koberstein, Carl Steinhart, Friedrich Buchbinder, Wilhelm Corssen, deren Andenken das Buch gewidmet ist] uns Mathematik oder Grammatik lehrten, lateinischen Stil oder mittelhochdeutsche Verskunst; einerlei auch, ob sie mehr oder weniger pädagogisches Talent besaßen (es ließ bei dem und jenem manches zu wünschen übrig) oder durch allerlei Menschlichkeiten anstießen oder abstießen: solche wirkliche Lehrer waren sie alle, ein jeglicher in seiner Weise, vollkommen in ihrer Vereinigung. Ich will sie hier nicht charakterisieren, aber bekennen will ich, daß ich ihnen auch für meine Wissenschaft mehr verdanke, als allen meinen akademischen Lehrern zusammengenommen, so hervorragende Gelehrte darunter waren. Aber jene Pförtner Lehrer wirkten eben nicht nur, ja nicht vorwiegend, durch den Inhalt ihrer Unterweisung, obwohl sie garnichts hätten wirken können, wenn sie nicht alle wissen-

Digitized by Google

schaftlich tiefgebildete und fortarbeitende Männer gewesen wären. Sie standen vor uns als in sich gefestigte ganze Menschen, die ihren Beruf übten mit heiligem Ernst, als ein von Gott übertragenes Amt in freier Freudigkeit, als die Träger eines heiligen Feuers, das sie uns in unsere Seele übertragen wollten."

Den Reden beigefügt sind vier Vorträge: „Der Zeus von Olympia", „Die Locke der Berenike", „Aus ägyptischen Gräbern", „An den Quellen des Clitumnus" (ein Gedicht Carducci's). Wer von Nichtphilologen nicht das Beste thun kann oder will, nämlich alle vier lesen, der versäume jedenfalls nicht den dritten Vortrag: er wird aus ihm, abgesehen von anderen Belehrungen und von Ergötzung, lernen, wie die Vorsehung in unseren Tagen durch neue Funde dafür sorgt, daß die alte Philologie sich fortwährend verjünge. U.

Unser Kaiser und die Schulreform. Nachgelassene Schriften von Hofrat Prof. Dr. W. **Preyer**. Dresden 1900.

Der Herausgeber dieses kleinen Heftes von 42 Seiten, Dr. Willibald Geyer in Wiesbaden, hat dem Andenken Preyers einen schlechten Dienst erwiesen: dasselbe kann in Wahrheit keine andere Empfindung als Mitleid erregen. Es enthält einen Aufsatz „Der Kaiser und die Schulreform", eine Denkschrift über die Errichtung einer neuen deutschen Schule nach den Grundsätzen des Herrn Dr. Hugo Göring, einen Vortrag über denselben Gegenstand und am Schlusse den Abdruck des Briefes, den unser Kaiser als Prinz Wilhelm an den Amtsrichter Hartwich in Düsseldorf geschrieben hat.

Den ersten Aufsatz charakterisiert die Stelle auf der zweiten Seite, wo ganz unverfroren unserem Kaiser in dessen Rede vom 4. Dezember 1890 die „Ansicht" zugeschrieben wird, „den Realgymnasien müsse eine zum mindesten ebenso wichtige, wenn nicht wichtigere Rolle, wie den humanistischen Gymnasien in unserem Bildungsleben zufallen". während alle Welt wußte und weiß, daß die Kaiserlichen Worte in jener Rede eine scharfe und unzweideutige Absage an diese Schulorganisation enthielten, und der gewissenhafte Herausgeber, der die Verhandlungen der Dezemberkonferenz citiert, dies dort auf S. 74 lesen konnte und zu berichtigen verpflichtet war. Der größere Teil des Aufsatzes polemisiert gegen Dr. Güßfeld, dem der Vorwurf gemacht wird, daß er seine Ideen unmittelbar, also als Plagiator den Schriften Görings und Preyers entnommen habe, ein Vorwurf in der That, von entsetzlicher Art. Der Beweis wird auf eine Weise geliefert, die wir mit einem der auf fünf Seiten zusammengebrachten Beispiele belegen wollen. Göring schreibt: „Der historische Unterricht muß mit der Geschichte Deutschlands beginnen. Dadurch wird das Nationalgefühl des späteren Vaterlandsverteidigers früh geweckt. Die deutsche Geschichte ist von Anfang an bis in die Gegenwart so reich an großartigen Thaten, sie bietet so viele mustergiltige Beispiele von heldenhafter Tapferkeit, daß ihre Vernachlässigung gehandelt [es soll vermutlich heißen „getadelt"] werden muß." Güßfeld: „Neben der Begeisterung für die historischen Helden und großen Begebenheiten muß der Geschichtsunterricht auch die Pflege der Vaterlandsliebe im Auge haben. Das Mittel dazu bietet ihm die vaterländische Geschichte." Von gleichem Schlage sind alle übrigen Nachweisungen: es leuchtet von selbst ein, daß bei einer solchen Beweisführung die Zurechnungsfähigkeit aufhört.

Auch bei dem 2. und 3. dieser Aufsätze dürften wir nur aufs Geratewohl hineingreifen, um dasselbe Ergebnis vor uns zu haben. z. B. S. 24: „Die zweite Stufe [der deutschen Schule nämlich, vom 14. bis 16. Jahr] führt den Knaben durch die Interessenwelt des kaufmännischen Lebens, welches äußere Ordnung heranbildet, den Sinn für das Praktische weckt und den Blick über die Scholle erweitert." „Die Einführung in die neuere deutsche Litteratur wird durch die Lektüre einiger Gesänge aus Wilhelm Jordans Sigfriedsage, des Ingo von Gustav Freytag, kleinerer Dichtungen von Felix Dahn und dem Grafen v. Schack vermittelt und mit den Epischen Briefen von W. Jordan." „An den Schulfesten werden Dramen, wie Wallensteins Lager von Schiller, von den Schülern aufgeführt." Dem schließt sich würdig an, was über den Religionsunterricht dieser Stufe ebenda zu lesen ist und auf eine ebenso eigenartige Kenntnis der biblischen Litteratur schließen läßt, wie das eben Angeführte auf Kenntnis der deutschen. „Im Religionsunterricht werden das Johannesevangelium und die Briefe des Paulus und Jacobus erklärt." Es ist überall deutlich, daß man hier nicht etwa einen kräftigen Irrtum oder eine verkehrte Richtung zu bekämpfen hat, daß für eine regelrechte Kritik kein Raum ist, weil hier ein Schulreformgebäude mit jenem Material erbaut werden soll, das an die Luftsteine des Freiherrn von Münchhausen in Immermanns Roman erinnert.

Eines aber müssen wir noch bemerken, weil es der Herausgeber nicht bemerkt zu haben scheint. Hinter oder hinter einer Schrift, die sich „Nachgelassene Schriften von Preyer" nennt, ohne Weiteres, als gehörte es dazu, einen Brief abzudrucken, den unser Kaiser vor 16 Jahren als Prinz geschrieben, ist unserm Gefühl nach eine grobe Unschicklichkeit und gegen jene bekannte parlamentarische Anstandsregel, die es verbietet, die Allerhöchste Person in die Diskussion streitender Parteien zu ziehen. O. Jäger.

= **Weltgeschichte.** Unter Mitarbeit von dreiunddreißig Fachgenossen herausgegeben

von Hans F. **Helmolt**. Mit 32 Karten, 47 Farbendrucktafeln und 127 schwarzen Beilagen. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. — 4. Band: Die Randländer des Mittelmeers. Mit 8 Karten, 7 Farbendrucktafeln und 15 schwarzen Beilagen. X, 574 Seiten, Lex. 8°. 1900. Preis geb. 10 Mk., brosch. die Halbbände je 4 Mk.

Nachdem wir im Doppelheft 1901, I. II. S. 101 die Grundsätze dieses interessanten Unternehmens und den 1899 erschienenen 1. Band besprochen haben, wenden wir uns heute dem als zweiten erschienenen 4. Bande zu. — Von Amerika (im 1. Band) ausgehend, schreitet die Gesamtbetrachtung nach Westen weiter. So führt der 4. Band uns von Afrika und Asien (Band 3) her auf die südöstliche Schwelle Europas. Gemäß dem Gedanken, daß Meere nicht allein Völker trennen, sondern auch verbinden, wird nach einem 1. Ueberblick über „den inneren geschichtlichen Zusammenhang der Mittelmeervölker“ vom † Reichsgrafen Ed. von Wilczek (44 S.) in sieben Abschnitten die Geschichte der Randländer des Mittelmeers gegeben, von welcher natürlich Einiges durch den 3. Band vorweggenommen wird. Dr. K. G. Brandis handelt II. von „den alten Völkern am Schwarzen Meere und am östlichen Mittelmeere“ (114 S.), wozu auch die Makedonier zählen. Südwärts fortschreitend schildert uns Professor D. W. Walther III. „die Entstehung des Christentums und seine östliche Entfaltung (58 S.). IV. „Nordafrika“ betitelt sich der von Dr. H. Schurtz bearbeitete Abschnitt (36 S.), der uns südwestlich weiter geleitet. Er führt die Geschichte dieser Region (Aegypten ist ausgenommen) bis zur Gegenwart. Nur die Vorgeschichte und das klassische Altertum dagegen behandelu die Abschnitte V. „Griechenland“ von Prof. Dr. R. von Scala (44 S.) und VII. „Italien und die römische Weltherrschaft“ von Prof. Dr. J. Jung (154 S.): die weiteren Schicksale dieser Länder sollen, um den 4. Band nicht allzusehr anwachsen zu lassen, im 5. und 6. ihre Behandlung finden. Die Geschichte Griechenlands reicht im 4. bis zu Alexander d. Gr., dessen Thaten selbst eingehend unter Abschnitt II. behandelt sind. Ebenfalls in Abschnitt II. ist die alte Geschichte Kleinasiens gegeben. Daraus wie auch aus der Anlage des ganzen Werkes, das nicht ein Volk dominieren lassen, sondern jedem gerecht werden will, begreift sich die Kürze des V. Abschnittes: scheint er uns doch noch unverhältnismäßig groß gegenüber dem VII. Abschnitte, der allerdings bis ins 6. Jahrhundert n. Chr. reicht. Einflüsse griechischen Geistes und Lebens werden natürlich auch außerhalb dieses Abschnittes geschildert. VI. „Die Urvölker der Apenninenhalbinsel“ von Prof. Dr. K. Pauli (18 S.) bereitet auf VII vor. Der VIII. Abschnitt, „Die Pyrenäische Halbinsel“ von Dr. H. Schurtz (82 S.), schließt den Länderring um das Mittelmeer. — Das Register umfaßt 24 Seiten.

Zu den Mitarbeitern sind nach dem Titel dieses Bandes gegen den ersten drei weitere hinzugekommen. Der Bilderschmuck und die ganze Ausstattung sind in diesem Teile ebenso vortrefflich, wie im ersten. Erwähnen wollen wir die Reproduktion der „Alexanderschlacht“, „die genauste aller existierenden, nach einer von G. Sommer & Sohn in Neapel besorgten Kopie angefertigt“, die Hülsenschen Forum-Rekonstruktionen und das Mosaik mit dem thronenden Christus aus der Sophienkirche. Karten sind noch reichlicher als im 1. Band beigegeben: sie zeichnen sich durch Klarheit aus, Namen sind darauf leicht zu finden.

Die Bedeutung und die Schwierigkeit eines so weit schauenden, umfassenden Unternehmens sind uns bei Durchsicht dieses Bandes noch deutlicher als beim ersten entgegengetreten. Um so mehr müssen wir die Verlagshandlung wie den Herausgeber zu den bisherigen Leistungen beglückwünschen. E.

Diesem Glückwunsch sei der umfassendere, auf die am 1. August dieses Jahres begangene 75jährige Jubiläumsfeier des Verlagshauses bezügliche angeschlossen. Einem hierdurch veranlaßten Rückblick auf die Geschichte des Bibliographischen Instituts entnehmen wir die Notiz, daß Josef Meyer, geb. zu Gotha, 1826 in seiner Vaterstadt unter der genannten Firma mit sehr bescheidenen Mitteln das Buchdruckerei- und Verlagsgeschäft begründete und daß das erste Unternehmen ein „Korrespondenzblatt für Kaufleute“ gewesen ist. Gegenwärtig befindet sich das Institut in einem auf der Ostgrenze Leipzigs errichteten Gebäude mit einem Flächenraum von 6600 qm.

Dr. Hans **Scheftlein** (Gymnasialprofessor in Regensburg), **Genealogischer Schulatlas**. Regensburg 1899, Herm. Bauhof, gr. 8°. VIII S. 34 Tafeln. 1,80 Mk.

„Ein solcher Atlas wie dieser hat uns lange gefehlt. Nicht zu groß — Hochquartformat —, nicht zu dick, nicht zu teuer, enthält er alle Genealogien, auf die der Geschichtsunterricht Bezug nimmt.“ So urteilt treffend über das Werk Emil Wolff in den Neuen Jahrb. für Phil. u. Päd. 1901 (Jan.) S. 64; uneingeschränkte Anerkennung zollt ihm auch Oberstudienrat Dr. W. Markhauser in seiner eingehenden Besprechung Bayer. Gymn.-Bl. 1899 (35) S. 346—348.

Während unser alter „Pütz“ an rechter Stelle eine genaue Stammtafel brachte, werden neuere Lehrbücher mit solchen immer sparsamer, und doch ist das genealogische Element eines der hauptsächlichsten Mittel, größere geschichtliche Zusammenhänge und Verzweigungen zur Anschauung und zum Verständnis zu bringen.

Scheftlein hat vielfach im Anschluß an das genealogische Handbuch der europäischen

Digitized by Google

Staatengeschichte von Ottokar Lorenz, der aber das Altertum gar nicht berücksichtigt, das für die Schüler Notwendige auf Grund langjähriger Erfahrung mit weitblickender Umsicht und selbständigem Urteil ausgewählt, genau durchgearbeitet und in einer Form geboten, die gleich beim ersten Anblick dank der reichen und scharfen Typenunterschiede gefällt und auch bei längerer Beschäftigung wohlthuend wirkt.

Es sind 34 Tafeln, für das Altertum 6 Tafeln (sagenhafte Abstammung der Griechen, Kekrops und Kadmus, Herakliden und Pelopiden, Achämeniden und Temeniden, Tarquinier und Scipionen, das julisch-klaudische Haus). Für die Geschichte des Mittelalters sind berücksichtigt die Merovinger, Pippiniden, Agilolfinger, Karolinger in Ost- und Westfranken, in Italien und Burgund, die fünf deutschen Stammesherzogtümer, die Kaiserfamilien; besonders eingehend sind die Habsburger, Wittelsbacher und Hohenzollern behandelt. Frankreichs und Englands Herrscherhäuser werden vom frühen Mittelalter bis auf die neueste Zeit recht übersichtlich vorgeführt. Für die Neuzeit sind auch noch andere außereuropäische Länder (Rußland, Schweden u. s. w.) berücksichtigt.

Die Durchführung im einzelnen ist ebenso verläßig und sorgfältig als übersichtlich und geschmackvoll. Lokale Bedürfnisse werden nur selten eine Ergänzung oder Streichung als wünschenswert erscheinen lassen. Um doch ein paar Einzelheiten zu streifen, so bemerke ich: Tafel 3 ist mit Rücksicht auf die Tragikerlektüre wohl zu ergänzen Hippodameia-Pelops, Anaxibia-Strophios ꝛc.; ebenso bietet sich auf Tafel 7 wohl noch Raum für eine Ergänzung der gens Julia, wie man sie bei der Tacituslektüre benötigt, (Atia minor-Philippus, deren Tochter Marcia) und auf Tafel 7 Platz für die wichtigen Verschwägerungen Theoderichs d. Gr. (vergleiche Gebhardt, deutsche Gesch. I, § 16). Das praktische Verfahren, bei einzelnen Namen durch Zahlen auf Fakta zu verweisen, würde sich noch öfter empfehlen, z. B. Tafel 18 Ruprecht der Rote (1386 Univ. Heidelberg), Taf. 26 Johann ohne Land (1215 M. Ch. lib.). Taf. 19 bei dem ersten wittelsbachischen Erzbischof (Ernst) von Köln ist das Jahr 1583 (Godesberg) wichtiger als sein Todesjahr 1612. Taf. 20 Friedrich Michael (kath. 1746). Taf. 31 bei Alfons XIII. das Jahr 1886, da er einige Monate nach dem Tode seines Vaters Alfons XII. geboren wurde. Bei den beiden Polenkönigen August II. und August III. wäre der volle Kurfürstenname beizusetzen, ebenso bei Bernadotte Taf. 34 Karl XIV. Johann (Karl-Johannstraße ꝛc. ist in Schweden die übliche Bezeichnung). Dagegen wird beim deutschen Kaiser Karl VII. das „Albrecht" besser wegfallen und bei der Gemahlin Ludwigs XIII. Anna (= Anne d'Autriche) das „Maria" (Taf. 15). Bei dem Bourbonen Karl III. von Spanien (= Don Carlos) wäre der Hinweis auf den Habsburger Karl III. (= Kais. VI) anregend (Taf. 31); wohl auch bei dem Dänenkönig Friedrich V. (Taf. 32) der Klammerzusatz (Klopstock). Der Druckfehler Taf. 4 Alexander 336—330 scheint der Nachbarzahl entsprungen; Friedrich der Freudige Taf. 13 berichtigt sich durch Taf. 21 Friedrich der Freidige.

Zum Schlusse wiederhole ich: die Art, wie die großen und kleinen Herrscherhäuser ihre Zweige, ihre Berührungen, ihr Erlöschen, ihre Vererbungen zusammengestellt sind, ist so übersichtlich, so geschickt und zuverläßig, daß Scheftleins Atlas als ein wertvolles Hilfsmittel in der Hand jedes Schülers, besonders des Primaners erscheint. Mag der Lehrer die erste Orientierung für eine neue Epoche geben, mag seine Erzählung ins Einzelne gehen, mag er durch zusammenfassende Fragen mit den Schülern einen Rückblick auf das Durchgenommene werfen: immer ist der genealogische Atlas Hauptgrundlage, wie für die erdkundlichen Fragen der geographische.

Regensburg. G. Ammon.

Zum gegenwärtigen Zustand des Unterrichtswesens in verschiedenen Ländern.

Frankreichs Schulen in ihrem organischen Bau und ihrer historischen Entwicklung mit Berücksichtigung der neuesten Reformen von Dr. Oskar **Mey**. Zweite, vollständig umgearbeitete und wesentlich vermehrte Auflage. Leipzig, Teubner 1901. 222 S.

Die erste Auflage erschien 1893. Sie beschränkte sich auf eine Darstellung des französischen Volksschulwesens. Jetzt sind auch die Hochschulen und die gymnasialen und Real-Schulen in den Kreis der Betrachtung gezogen und damit ein Bild der großen Fortschritte entworfen, die das gesamte öffentliche Unterrichtswesen in Frankreich besonders seit dem Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts gemacht hat. Auch für die humanistischen Anstalten bietet das Buch vieles, was man in der übrigens sehr dankenswerten Uebersicht über das höhere Schulwesen Frankreichs von Stropeno in Baumeisters Handbuch nicht findet, und die zahlreichen Litteraturnachweise führen zu weiteren Quellen der Institution. Die politischen Reflexionen der Vorrede verdienen entschiedene Zustimmung.

Daß sich französische Gelehrte und Schulmänner für das höhere Schulwesen in Deutschland interessieren, sind wir seit Victor Cousin gewöhnt. Das neueste Zeugnis dieser Art liegt uns vor in einem Büchlein des Verfassers der in Deutschland wohlbekannten Arbeit: la réforme de l'éducation en Allemagne au XVIII siècle, Basedow et le philanthropisme:

A. Pinloche. L'Enseignement secondaire en Allemagne d'après les Documents Officiels. Paris, Delagrave. 129 S.

Digitized by Google

Die Darstellung reicht noch nicht bis zu den neuesten Schulereignissen, aber bespricht nicht bloß die Reformen von 1892, sondern auch die Reform- und die Mädchengymnasien. Auf die ersteren Anstalten ist der Verfasser nicht so gut zu sprechen, wie man vielleicht von einem Franzosen deshalb erwartet, weil an ihnen der fremdsprachliche Unterricht mit dem Franz. begonnen wird und der Beginn des Lateinunterrichts, wie in Frankreich seit 1880, ein paar Jahre hinausgeschoben ist. Nachdem Pinloche als Bezeichnung dieser Reformschulen die Namen l'école unique, l'école de l'avenir citiert hat, fügt er hinzu: Elle a aussi malheureusement déjà mérité, en certains endroits, le nom d'école tapageuse, charlatanesque (Radauschule) à cause du bruit un peu exagéré qu'on a fait autour de cette nouveauté; und weiterhin bemerkt er: ce système est loin d'avoir prouvé qu'il peut définitivement remplacer, pour l'élite de la nation, le vieil et solide enseignement des gymnases allemands.

Die Rührigkeit und Einsicht der nordamerikanischen Pädagogen tritt uns in jedem Monat einmal durch die Educational Review von N. M. **Butler** und die School Review von Ch. H. **Thurber** vor Augen, die Gründlichkeit und die Fortschritte in den altphilologischen Leistungen der Nordamerikaner z. B. durch die von der Cornell University herausgegebenen Studies in classical Philology, so durch Nr. X: The Athenian archons of the third and second centuries before Christ, von W. Scott Ferguson; Nr. XI: Index in Xenophontis Memorabilia, confecerunt Catharina Maria Cloth et Maria Francisca Kellog; Nr. XII: A Study of the Greek Paean, by Arthur Fairbanks, Ph. D. Eine Mitteilung über das Vordringen der klassischen Studien in den Westen brachte uns ferner ein Schriftchen mit dem Titel:

Outlines of a System of **Classical Pedagogy** by **Thomas Fitz-Hugh.** Berlin, Mayer und Müller 1900. 24 S.

Es ist ein Bericht über die Thätigkeit des Verfassers als professor in charge of the school of Latin an der Staatsuniversität von Texas. Besonders interessant scheint uns, mit welcher Strenge darauf gehalten worden ist, daß die Studenten die „allein rationelle und wissenschaftliche Aussprache" des Lateinischen sich aneigneten, daß sie unlearn the errors of past practice (d. h. von der, welche die lateinischen Worte nach Analogie der englischen aussprach); ferner wie es mit der Latin prose composition und mit dem Speaking of Latin gehalten worden ist. Als Motto ist dem Bericht das Wort v. Wilamowitzens vorgedruckt: „Es gehen die philologischen Schützenschwärme schon von dem gesicherten Osten westwärts vordringend über das unendliche Gebiet des Sternenbanners vor."

Am Ende dieser Reihe sei doch auch noch einer Publikation aus dem Süden unserer Hemisphäre gedacht. Der Elementar-Unterricht und der mittlere und höhere Unterricht in der **Südafrikanischen Republik** hat auf der Pariser Ausstellung den Grand prix erhalten. Het algemeen Nederlandsch Verbond veröffentlichte nun eine Reihe von Karten, Tabellen und Photographien, um Jedermann Einblick in die ungemeinen und erfolgreichen Anstrengungen zu geben, welche die Regierung der Republik besonders in dem letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts zur Hebung des Unterrichtswesens gemacht. In Pretoria besteht eine höhere Schule, die sich in Gymnasium und Realschule spaltet, und das Bild von der Vorderansicht des Gebäudes, das beide Abteilungen umfaßt, dürfte den Neid manches deutschen Gymnasiums erwecken. U.

Von den diesjährigen Versammlungen der Gymnasiallehrervereine.

Genaueres, als wir im vorigen Heft S. 165—170 bieten konnten, berichtet über die wichtigen Verhandlungen der heurigen (XXI.) Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins das jetzt bei Datterer in München gedruckte Protokoll.

Der sächsische Verein hielt seine XI. Jahresversammlung am 1. und 2. April zu Plauen i. V. ab. Ihr Protokoll (41 S.) erschien jüngst in der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig. Aus den Verhandlungen der Sektionssitzungen am ersten Tage heben wir folgende hervor. Dr. Reinhardt aus Annaberg sprach über die Bedeutung der Persönlichkeit Bismarcks für die Erziehung unserer Jugend. Dr. Meier von Bautzen berichtete sehr Günstiges über seinen Studienaufenthalt zu Grenoble im Frühjahr 1900, insbesondere über die förderlichen Vorlesungen und Uebungen an der dortigen faculté des lettres. Prof. Hartmann von Leipzig besprach das von ihm im Verein mit Mr. Stead in London und Prof. Mieille in Tarbes herausgegebene Jahrbuch des internationalen Schülerbriefwechsels. Aus dem Vortrag und der Diskussion ergab sich, daß diese Korrespondenz, wenn nur richtig organisiert, doch recht erfreuliche Ergebnisse habe. Prof. Reinhardt von Meißen erörterte die Ziele des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium und empfahl dabei eine Einschränkung der Breite des mathematischen Lehrstoffs zu Gunsten des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In der Hauptversammlung wurden zwei

Digitized by Google

sehr beachtenswerte Vorträge gehalten. Prof. Wirth von Plauen sprach über die Lebensfähigkeit der griechischen Mythologie in der heutigen bildenden Kunst, Rektor Kämmel von Leipzig über die Satiren des Horaz im Lichte des modernen italienischen Lebens. (Dieser Vortrag ist vollständig in den „Grenzboten" abgedruckt.)

Die XI. Landesversammlung des württembergischen Gymnasiallehrervereins fand am 11. Mai in Stuttgart statt. Ein Bericht steht im Neuen Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs im 6. Heft d. J. Von den Verhandlungsgegenständen hat nicht bloß für Württemberg Interesse das Thema „Der französische Unterricht in den Mittelklassen". Der Korref. Oberpräz. Dr. Hesselmeyer sprach sich entschieden gegen eine Vermehrung der franz. Stunden aus, und auch der Ref. Prof. Dr. Miller wünschte sie nicht auf Kosten des Lateins. Zugleich wurde von der Majorität eine zwischen der alten und der neuen vermittelnde Unterrichtsmethode für zweckmäßig erklärt.

Ein Schreiben und ein Kongreß zur Förderung der Jugendspiele.

Unter dem 11. Juni versandte der Zentralausschuß des Vereins für Volks- und Jugendspiele ein Schreiben, „Zum heutigen Stand der Spielbewegung in Deutschland" betitelt, dem wir Folgendes entnehmen.

„Die heutige Spielbewegung kämpft, wie man aus den Jahrbüchern des Ausschusses (herausgegeben von E. v. Schenckendorff und Dr. med. Schmidt bei Voigtländer in Leipzig) entnehmen kann, nicht mit inneren Schwierigkeiten. Doch macht sich eine Reihe äußerer Hindernisse geltend, deren Widerstand noch kaum zu weichen begonnen hat. Er liegt zunächst in der vorwiegend verbreiteten Auffassung, daß die Pflege der Leibesübungen innerhalb der Schule zwar ganz wertvollen, aber doch nur äußerlichen, nicht erziehlichen Zwecken zu dienen bestimmt ist, und daß die Ausführung von Leibesübungen im Leben des Volkes ebenso nur als eine ganz nützliche, aber doch nur körperliche Bethätigung aufgefaßt wird. Ferner zeigt sich, daß auch die oberen Stände noch verhältnismäßig wenig mitwirkend in den Kreis dieser Bestrebungen eingetreten sind."

„Der Zentral-Ausschuß hat es daher schon von seiner Begründung an, zu seiner besonderen Aufgabe gemacht, durch Aufstellung besonderer Ziele die Sache der Leibesübungen zu höherer Wertung im Volke zu führen. Von dieser Thätigkeit giebt das kürzlich erschienene X. Jahrbuch von 309 Seiten besonders nach drei Richtungen eingehende Kunde. Es berichtet von der in diesem Jahre bei allen deutschen Hochschulen gegebenen Anregung zur Belebung der körperlichen Spiele, um die künftigen geistigen Führer der Nation für diese Volkssache zu gewinnen. Weiter wird Mitteilung über die Arbeiten des vom Zentral-Ausschuß eingesetzten Wehrausschusses gemacht, aus denen hervorgeht, daß die Stärkung der Volkskraft gleichbedeutend ist mit der Erhaltung der Wehrkraft des deutschen Volkes, und daß den Bestrebungen somit auch eine hohe vaterländische Bedeutung inne wohnt. Endlich veröffentlicht das Jahrbuch zum Teil eingehend begründete Gutachten hervorragender medizinischer Autoritäten über den notwendigen Umfang der körperlichen Uebungen an den höheren Lehranstalten und den Knaben-Volksschulen, womit eine große Reihe erster Männer der hygienischen Wissenschaft ihr einflußreiches Wort für die Bestrebungen geltend macht. Es sind die Professoren Grützner-Tübingen, Ebstein-Göttingen, Schmidt-Rimpler und Schmid-Monnard-Halle, Dornblüth und Barfurth-Rostock, Hofrat Brunner, Generaloberarzt Dr. Helferich-München, Professor Gaffky-Gießen, Hans Virchow-Berlin, Max Gruber-Wien und Seminararzt Dr. Bauer-Schwäbisch-Gmünd."

Welche Anerkennung die Bestrebungen übrigens andererseits schon gefunden haben, geht besonders aus den Mitteilungen am Schlusse des Jahrbuches hervor, wo die Behörden und Städte mit den Beiträgen aufgeführt sind, die sie dem Zentral-Ausschusse gewähren. —

Digitized by Google

Der diesjährige Kongreß für Volks- und Jugendspiele in Deutschland fand am 7. und 8. Juli zu Nürnberg statt. Der ersten öffentlichen Sitzung voraus ging am Morgen ein Fischerstechen auf dem „Dutzendteiche" in historisch treuer Nachbildung, ein Schauspiel, das die lebhafteste Teilnahme erregte und vortrefflich gelang. Der Sitzung wohnten 16 Vertreter von Regierungen und Behörden, zahlreiche höhere Militärs und das gesamte Sanitätskorps Nürnbergs bei. Der Vorsitzende von Schenckendorff eröffnete sie mit einer Ansprache, in der er einen Rückblick auf die ersten zehn Jahre der Thätigkeit des Zentralausschusses warf und die erfolgreichen Bemühungen desselben dafür, die Leibesübungen mehr ins Freie zu legen, hervorhob. Eine Reihe von Wegen sei jetzt geschaffen, auf denen das große Ziel der Volksgesundheit besser als bisher erreicht werden könne: möchten sie von Vielen betreten werden. Der erste Vortrag wurde dann über „Wert und Bedeutung der Leibesübungen für Schüler und Volk" gehalten von Dr. med. Stich-Nürnberg, der die verschiedenen Arten der „körperlichen Spiele", darunter auch Schwimmen, Eislauf, Radfahren und Rudern besprach und die pflichtmäßige Einführung des Jugendspiels forderte. Hierauf legte Dr. med. Schmidt-Bonn dar, inwiefern die Bewegungsspiele zur Bekämpfung der Volkskrankheiten, vornehmlich der Tuberkulose, beizutragen vermöchten. Am zweiten Tage sprach Turninspektor Hermann von Braunschweig über die Frage: „Sind die Bewegungsspiele der Mädchen künftig noch entschiedener zu fördern, und nach welchen Grundsätzen sind sie zu leiten?" Ferner Schulrat Platen von Magdeburg darüber, was durch den Zentralausschuß zur Fürsorge für die schulentlassene Jugend geschehen könne, endlich Prof. Dr. Koch von Braunschweig und Oberlehrer Dr. Witte von Blankenburg a. H. „über die Notwendigkeit der Schaffung von weiteren Spielplätzen", wobei dargelegt wurde, an wie vielen Orten es noch an der nötigen Bodenfläche für die Spiele fehle und wie die Plätze technisch herzurichten seien. Diese beiden Referate werden im Wortlaute gedruckt werden.

Am Nachmittag des ersten Tages wurde den Kongreßmitgliedern eine Reihe sehr gelungener Vorführungen von 24 Turnvereinen Nürnbergs geboten, am Nachmittag des zweiten stellte sich ihnen die Nürnberger Jugend, 10000 Kinder aus allen Schulen, mit allerlei munteren Spielen vor.

Wenn dem Zentralausschuß auch noch keineswegs alles geglückt ist, was er sich vorgesetzt, so darf er doch mit hoher Befriedigung auf das Erreichte blicken, vor Allen sein unermüdlicher erster Vorsitzender v. Schenckendorff. U.

Noch einmal die Ansichten über die Vermehrung des Lateinunterrichts am preußischen Realgymnasium.

Mit Rücksicht auf die Bemerkungen, die ich im vorigen Heft dem dort abgedruckten Schreiben des Herrn Realgymnasialdirektors Dr. Steinbart an mich folgen ließ, schreibt mir derselbe unter dem 19. Juli, die von mir erwähnte Duisburger Zusammenkunft im Frühling 1882 sei nicht eigentlich eine Versammlung von Realschulmännern, wie ich sie genannt, gewesen, sondern die Tagung eines Kränzchens, zu dem sich die Kollegen der Realschulen I. O. von Duisburg, Mülheim a. R. und Ruhrort jährlich ein paarmal versammelt hätten. Ferner wird mir mitgeteilt, daß der dort von Herrn Prof. Budde gehaltene Vortrag nicht über die im März 1882 erlassenen Lehrpläne, sondern über die bald danach erschienene Reifeprüfungsordnung gehandelt habe. Endlich versichert Herr Direktor Steinbart, daß Prof. Budde in seinem Vortrage die Vermehrung der Lateinstunden in den oberen Klassen des RG. nicht beklagt habe und daß überhaupt über die Verstärkung des Lateinischen am RG. damals nach Erinnerung der Kollegen der Duisburger Anstalt, die der Zusammenkunft beiwohnten, nicht gesprochen worden sei. Beigelegt ist diesem Brief ein Schreiben des Herrn Budde, in dem

Digitized by Google

dieser ebenfalls versichert, die Vermehrung der Lateinstunden nicht beklagt zu haben, und sagt, daß, soviel er sich nach der fast zwanzigjährigen Zwischenzeit erinnern könne, auch sonst bei jener Zusammenkunft über diese Aenderung nicht verhandelt worden sei.

Ich habe nicht verfehlt, meinem Gewährsmann Kenntnis von dem Inhalt dieser Schreiben zu geben. Er hält durchaus die Richtigkeit der Mitteilung aufrecht, die er mir vor einigen Jahren gelegentlich gemacht. Die von ihm gehörte Aeußerung über das Maß des Lateinunterrichts in den oberen Klassen der Realgymnasien habe sich ihm so fest eingeprägt, weil ihm damals die damit bekundete Ansicht von der Bedeutung des Lateinischen für das Realgymnasium neu gewesen sei. —

Die preußische Unterrichtsverwaltung hat, obgleich die Meinungen der Realschulpädagogen in dieser Frage, wie unter Anderem aus den Verhandlungen der preußischen Abgeordneten vom 8. März d. J. erhellt, thatsächlich geteilt sind und obgleich die Majorität der Junikonferenz die Vermehrung der Lateinstunden im RG. ablehnte, dieselbe verfügt, und wir täuschen uns wohl nicht, wenn wir annehmen, daß ausschlaggebend hier die Urteile der Provinzialschulkollegien gewesen sind, die nach einer Aeußerung des Herrn Ministerialreferenten in der erwähnten Konferenz ihre Gutachten sämtlich in dieser Richtung abgegeben haben, die übereinstimmenden Urteile also derjenigen Männer, die wegen des Umfangs ihrer Beobachtungen allerdings zweifellos die meiste Kompetenz haben. Warten wir nun die Ergebnisse der Neuordnung ab. G. U.

Meinungsverschiedenheiten.

Es ist, zum Teil mit Anführung von Stellen des vorigen und des vorvorigen Heftes der Zeitschrift, darauf hingewiesen worden, daß Meinungsverschiedenheiten auch zwischen den Verteidigern der humanistischen Schulbildung (nicht bloß im gegnerischen Lager) herrschen. Der Unterzeichnete hat auf solche Ansichtsdifferenzen schon wiederholt in früheren Jahrgängen, z. B. 1894 und 1895, aufmerksam gemacht, hält sie aber weder für verwunderlich, noch für gefährlich, das erstere schon wegen der Schwierigkeit der in Betracht kommenden Fragen nicht, aber auch aus einem anderen Grunde: wegen der Differenz, die zwischen den Gestaltungen des höheren Unterrichts in verschiedenen deutschen Ländern besteht und die doch teilweise (z. B. zwischen den Einrichtungen in Preußen und denen in Bayern) so stark ist, daß es sogar verwunderlich wäre, wenn die Anschauungen der Humanisten in allen Gegenden unseres Vaterlandes übereinstimmten.

Aber auch gefährlich erscheinen uns diese Meinungsverschiedenheiten für unsere Sache keineswegs, vorausgesetzt daß alle unsere Kampfesgenossen stets das gemeinsame Ziel im Auge behalten und bei abweichenden Ansichten einander doch zu verstehen trachten. In der That dürfte auch bei diesem Kampf das getrennte Marschieren und das gemeinsame Schlagen eine durchaus nicht unzweckmäßige Verfahrungsweise sein.

Also in necessariis (d. h. im unerschütterlichen Festhalten des Ziels, die altklassischen Schulstudien ungeschmälert zu wahren) unitas, in dubiis (d. h. in den Wegen zu diesem Ziel) libertas, in omnibus caritas. G. Uhlig.

Digitized by Google

Die zehnte Jahresversammlung des Gymnasialvereins

wird, gemäß dem im vorigen Jahr gefaßten Beschluß, der diesjährigen Philologenversammlung, die bekanntlich in **Straßburg** vom 1. bis 4. Oktober stattfinden soll, in derselben Stadt unmittelbar vorausgehen.

Sonntag, den 29. September, abends 8 Uhr, Vorversammlung mit freier Besprechung in der Wirtschaft zum Bäckehiesel (Ruprechtsauer Allee).

Montag, den 30. September, vormittags 9 Uhr, Vorstandssitzung in dem uns gütigst zur Verfügung gestellten Senatszimmer der Universität. Vorberatung über Ort und Verhandlungsgegenstände der nächstjährigen Versammlung und andere geschäftliche Angelegenheiten.

Um 10 Uhr im Auditorium Nr. 15 der Universität allgemeine Versammlung mit folgenden Verhandlungsgegenständen:

1. „Die philosophischen Bestandteile unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule." Berichterstatter Professor Dr. Oskar Weißenfels von Berlin.
2. „Die Stellung des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen im Lehrplan des Gymnasiums." Berichterstatter Rektor Dr. Hirzel von Ulm.
3. Bericht über den gegenwärtigen Stand des Vereins, seine Kasse und seine Publikationen. Vorstandswahl und Beschluß über Ort und Beratungsgegenstände der nächsten Versammlung.

Um 2 Uhr gemeinschaftliches Essen der Vereinsmitglieder und ihrer Gäste im Saal der Wirtschaft zum Bäckehiesel (zu 3 Mk. das Gedeck ohne Wein). Die Anwesenheit von Damen wird sehr gewünscht.

Der Vorstand lädt die geehrten Mitglieder und Freunde des Vereins zu zahlreichem Besuche ein. Neuhinzutretende wollen sich bei dem derzeitigen Schatzmeister des Vereins, Herrn Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstr. 73, oder bei einem anderen Vorstandsmitglied anmelden. An Herrn Hilgard ist auch der Jahresbeitrag einzusenden: Mindestbeitrag für Deutschland und Oesterreich 2 Mk. und 5 Pfg. Bestellgeld, für die übrigen Länder 2,50 Mk.

Da unser bisheriger erster Vorsitzender, Herr Geheimrat W. Schrader, nach einer im ersten diesjährigen Heft des „Humanistischen Gymnasiums" veröffentlichten Mitteilung mit Rücksicht auf sein hohes Lebensalter die Vorbereitung der diesjährigen Versammlung nicht mehr mit Sicherheit leiten zu können glaubte und deswegen den unterzeichneten Stellvertreter im Vorsitz ersuchte, an seiner Statt einzutreten, so hat derselbe sich der ihm zufallenden Aufgabe unterzogen mit dem Ausdruck der bestimmten Hoffnung, daß der um unsere Bestrebungen hochverdiente Herr Geheimrat Schrader ebenso wie der erste Präsident unseres Vereins, Herr Geheimrat Ed. Zeller, nicht ablehnen werde, doch auch weiterhin dem Vorstande anzugehören.

Karlsruhe. Gustav Wendt.

Das Protokoll der bevorstehenden Versammlung wird, sobald die Manuskripte der gehaltenen Vorträge in den Händen der Redaktion sind, in Druck gegeben werden und den Vereinsmitgliedern noch in diesem Jahr zugehen. Red.

Abgeschlossen Mitte August.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Zweites Verzeichnis
der
Mitglieder des Gymnasialvereins.

Hergestellt
von
A. Hilgard.

Verzeichnis des Inhalts
der
ersten zwölf Jahrgänge
des
„Humanistischen Gymnasiums“.

Zusammengestellt
von
G. Uhlig.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1902.

Digitized by Google

Der starke Wechsel im Mitgliederbestand des Deutschen Gymnasialvereins ließ seit längerer Zeit ein neues Verzeichnis seiner Mitglieder als wünschenswert erscheinen. Die Veröffentlichung wurde verzögert, da gerade in den letzten Jahren besonders durch Gründung einzelner größerer Ortsgruppen und eines Zweigverbandes die Organisation des Vereins z. T. auf eine etwas veränderte Grundlage gestellt wurde.

Den Ortsgruppen Frankfurt a. M. und Hamburg gehören die sämtlichen in diesen Städten aufgeführten Mitglieder an; die dem jüngst gegründeten Niederrheinischen Zweigverband beigetretenen sind durch ein * kenntlich gemacht.

Die Namen der Herren, die in den einzelnen Städten die Verteilung der Exemplare der Vereinszeitschrift an eine bestimmte Gruppe von Mitgliedern übernommen haben, sind durch gesperrten Druck hervorgehoben.

Die kaum ganz vermeidbaren Irrtümer, namentlich in Bezug auf Titulaturen, bitte ich gütigst zu entschuldigen. Berichtigungen werden mit Dank angenommen. Zugleich ersuche ich, bei Änderung des Wohnorts mir jeweils möglichst bald Mitteilung zugehen zu lassen.

A. Hilgard,

Heidelberg, Plöck 73.

Der Gedanke, nach zwölfjährigem Bestehen des „Humanistischen Gymnasiums" ein systematisch geordnetes Verzeichnis des Inhalts seiner bisher erschienenen Bände herzustellen, wurde, als ich ihn Anderen äußerte, von diesen entschieden bewillkommnet. Man meinte, daß, was die Zeitschrift bis jetzt gebracht, nicht bloß insofern wertvoll bleibe, weil hier die verschiedenen Seiten und Stadien des Kampfes der letzten Lustra um Bestand und Organisation der humanistischen Lehranstalten zur Darstellung gekommen sind, sondern daß zahlreiche Aufsätze, auch solche, die vom Tage diktiert und für den Tag geschrieben sind, schwebende Fragen in einer Weise behandeln, welche den Erörterungen dauernde Bedeutung sichert. Und die Richtigkeit dieser doppelten Schätzung wurde mir durch häufige Benützung und Verweisungen auf einzelne Artikel bestätigt, z. B. in Georg Schmids Bericht über das „neuzeitliche, nationale" Gymnasium (in der von seinem Vater begründeten „Geschichte der Erziehung") und in August Messers „Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens". So habe ich denn den Gedanken ausgeführt und hoffe dem Verzeichnis eine für Nachschlagende bequeme Einrichtung gegeben zu haben. Nicht aufgenommen sind ganz kurze litterarische Anzeigen, die nicht beanspruchen können, einen Wert für die Zukunft zu besitzen.

Frühere Jahrgänge der Zeitschrift werden, so weit der Vorrat reicht, zu 1½ M. abgegeben und bei Bestellung einer größeren Reihe derselben zu 1 M.

Um Ostern 1902. **G. Uhlig.**

Digitized by Google

Uebersicht über das Verzeichnis des Inhalts der ersten zwölf Jahrgänge des „Humanistischen Gymnasiums“.

	Seite
Angelegenheiten der Zeitschrift	25
Versammlungen, Konferenzen, Landtagsverhandlungen, öffentliche Erklärungen, Erlasse	25—30
Versammlungen des Gymnasialvereins	25
Andere Vereinsversammlungen	25—27
Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner	27
Andere Versammlungen mit pädagogischen Verhandlungen	27
Schulkonferenzen	27
Kammerverhandlungen	28
Eingaben und öffentliche Erklärungen in Schulfragen	28—29
Erlasse und gesetzliche Regelungen für die Unterrichtsgestaltung	29—30
Zur Geschichte der Pädagogik und zum gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens im In- und Auslande	30—32
Zur Geschichte der Pädagogik	30
Gedenkfeierlichkeiten	30—31
Nekrologe	31
Zum gegenwärtigen Stand des inländischen Unterrichtswesens	31
Zum gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens im Ausland	32
Aktuelle Fragen der Organisation des Unterrichtswesens	32—38
Schulreformstreit	32—34
Ueberbürdung der Schüler	34
Ueberfüllung der Gymnasien und der gelehrten Berufsarten	34
Die Abschlußprüfung am Ende der Untersekunda	34
Die Berechtigungsfragen	34—35
Verhältnis der Schule zu den nationalen Aufgaben	35
Lateinloser Unterbau (Reformschulen)	35—36
Gymnasium	36—37
Realgymnasium	37
Lateinlose Realschulen	37
Universitätsunterricht	37
Mädchengymnasium, Coeducation, Zulassung des weiblichen Geschlechts zu akademischen Studien	38
Erziehung, Unterrichtsverfahren, Unterrichtsziele, Lehrbücher	38—49
Erziehung und allgemeine Didaktik	38
Religionsunterricht	39
Deutscher Unterricht	39—40
Philosophische Propädeutik	40
Fremdsprachlicher Unterricht	40
Altklassischer Unterricht	40—41
Klassische Philologie	41—42
Lateinischer Unterricht	42—43
Griechischer Unterricht	43—44
Hebräischer Unterricht	44
Französischer Unterricht	44—45
Englischer Unterricht	45
Italienisch	45
Geschichtsunterricht	45—46
Geographischer Unterricht	46
Mathematischer Unterricht	47
Naturwissenschaftlicher Unterricht	47
Die bildenden Künste im Unterricht, Schularchäologie	47—48
Zeichenunterricht	48
Turnen und Spielen	48
Handfertigkeitsunterricht	48
Schulhygiene	49
Versetzungen und Abiturientenexamen	49
Stellung und Ausbildung der Lehrer	49—51
Standesangelegenheiten der akademisch gebildeten Lehrer	49—50
Vorbildung zum Lehramt	50—51
Verhalten im Lehramt	51
Besondere Veranstaltungen für weitere Ausbildung der Lehrer	51

Digitized by Google

Verzeichnis der Mitglieder

des

Deutschen Gymnasialvereins.

(Stand am 1. April 1902.)

Vorstand des Gesamt-Vereins.

Geh. Reg.-Rat Dr. Oskar Jäger, Bonn (Beethovenstr. 8), Vorsitzender und Mitherausgeber der Vereinszeitschrift. — Geh. Oberreg.-Rat u. Universitätskurator D. Dr. W. Schrader, Halle, Ehrenmitglied. — Geh. Rat Dr. Eduard Zeller, Exc., Stuttgart, Ehrenmitglied. — Geh. Rat Gymn.-Dir. Dr. G. Wendt, Karlsruhe, Stellvertreter des Vorsitzenden. — Geh. Oberschulrat Gymn.-Dir. Dr. A. von Bamberg, Gotha. — Gymn.-Rektor Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Basel. — Gymn.-Dir. Dr. Paul Cauer, Düsseldorf. — Gymn.-Prof. Dr. Gebhard, München. — Dr. Wilhelm Ritter von Hartel, Exc., Chef des Unterrichtsministeriums, Wien. — Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. Dr. Th. Hartwig, Frankfurt a. M. — Gymn.-Prof. Dr. A. Hilgard, Heidelberg (Plöck 73), Schatzmeister. — Gymn.-Rektor Dr. Karl Hirzel, Ulm a. D. — Chefredakteur Prof. Dr. H. Kropatscheck, Reichs- und Landtagsabgeordneter, Berlin. — Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. Dr. O. Kübler, Berlin (W., Bellevuestr. 15), Schriftführer. — Oberstudienrat Gymn.-Rektor Dr. Max Lechner, Nürnberg. — Landesschulinspektor Dr. Josef Loos, Linz a. D. — Gymn.-Dir. Dr. H. F. Müller, Blankenburg i. H. — Geh. Oberschulrat L. Nodnagel, Darmstadt. — Gymn.-Prof. Dr. H. Planck, Stuttgart. — Gymn.-Rektor Dr. K. Seeliger, Zittau. — Fabrikant J. W. Simons, Elberfeld. — Geh. Hofr. Prof. Dr. G. Uhlig, Heidelberg (Gaisbergstr. 78), Mitherausgeber der Vereinszeitschrift. — Geh. Medizinalrat Prof. Dr. W. Waldeyer, Berlin. — Gymn.-Prof. Dr. Hans Wirz, Zürich. — Oberschulrat Gymn.-Rektor Dr. M. Wohlrab, Dresden.

Vorstand der Ortsgruppe Frankfurt a. M.

Gymn.-Dir. Prof. Dr. Baier, Vorsitzender. — Oberlehrer Dr. Bölte. — Oberlehrer Dr. Collischonn. — Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. Prof. Dr. Hartwig. — Pfarrer Kayser. — Oberl. Dr. Knögel (Parkstr. 13), Schrift- und Kassenführer. — Oberlehrer Dr. Peters. — Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. Dr. Reinhardt. — Sanitätsrat Dr. Vömel.

Vorstand der Ortsgruppe Hamburg.

Oberlandesgerichtspräsident Dr. Martin, Vorsitzender. — Senior D. Behrmann. — Dr. med. Fränkel, stellvertr. Vorsitzender. — Prof. Dr. Fritsch (Uhlenhorst, Zimmerstr. 9), Schriftführer. — Kaufmann Ernest Merck, Kassenführer. — Gymn.-Dir. Prof. Wegehaupt.

Digitized by Google

Vorstand des Niederrheinischen Zweigverbandes.

Fabrikant J. W. Simons, Elberfeld (Alexanderstr. 22), Vorsitzender. — Dr. Asbach, Königl. Gymnasialdirektor, Düsseldorf. — Dr. Paul Cauer, Direktor des städt. Gymnasiums und Realgymnasiums, Düsseldorf. — Prof. Evers, Gymnasialdirektor, Barmen. — Pastor Geyser, Elberfeld. — Geh. Regierungsrat Kaiser, M.-Gladbach. — Reichstagsabgeordneter Kirsch, Düsseldorf. — Oberlehrer Kraushaar, Elberfeld. — Landgerichtspräsident Müller, Duisburg. — Kommerzienrat Molineus, Barmen. — Prof. Scheibe, Gymnasialdirektor, Elberfeld. — Dr. med. Boswinkel, Barmen. — Landgerichtsdirektor von Weiler, Elberfeld.

Aachen. Canonicus Brockhoff. — Oberpfarrer Dr. Drammer. — Kaplan Hinkens. — Fabrikant Kern. — Sanitätsrat Dr. Krabbel. — Kaplan Loup. — Pfarrer Metzmacher. — Amtsrichter Oppenhoff. — Kreisschulinspektor Oppenhoff. — Fabrikant Ritter. — Stiftsvikar Schmelcher, Pfarrer a. D. — Prof. und Oberarzt Dr. Wesener. — Oberpfarrer Wolff.

Kaiser-Karls-Gymnasium: Dir. Dr. Scheins. — OL. Dr. Arens. — OL. Dübel. — OL. Dr. Grimmendahl. — Prof. Hankamer. — OL. Koehn. — Prof. Dr. Krnszewski. — OL. Paschen. — Prof. Dr. Schäfer. — OL. Dr. Schell. — Prof. Schnütgen.

Kaiser-Wilhelms-Gymnasium: Dir. Dr. Regel. — Prof. Ahrens. — OL. Dr. Holthöfer. † — Prof. Dr. Krick. — OL. Meder. — OL. Dr. Savelsberg. — Prof. Dr. Weinand.

Realgymnasium: OL. Dr. Beurath.

Achern (Baden). H. Bürgerschule: Vorst. Prof. Dr. Pax.

Altenburg. Geh. Consist.-Rat Eilhardt. — Geh. Reg.-Rat Geier. — Geh. Finanzrat Gerlach. — Justizrat Hammer. — Rechtsanwalt Hase. — Staatsminister Exc. von Helldorf. — Geh. Finanzrat Jahn. — Geh. Hofrat Prof. Dr. Kluge. — Geh. Reg.-Rat Kühn. — Geh. Reg.-Rat Meißner. — Med.-Rat Dr. Panse. — Geh. Rat Pilling. — Med.-Rat Dr. Rothe. — Geh. Oberfinanzrat Wagner. — Finanzrat Dr. Weise.

Gymnasium: Schulrat Dir. Dr. Procksch. — Prof. Dr. Franke. — Prof. Dr. Nitzsche.

Altona. OL. Otto Hartz. — Geh. Reg.-Rat Dr. Wallichs.

Christianeum: Dir. Dr. Arnoldt. — OL. Behrens. — Prof. Dr. Höffler. — OL. Dr. Puls. — Prof. Dr. Vollbrecht.

Amsterdam. Dr. J. W. Beck.

Andernach. Progymnasium: Dir. Dr. Höveler.

Anklam. Gymnasium: Prof. Beintker.

Ansbach. Justizrat Feigel.

Gymnasium: Rektor Dr. G. Helmreich. — Prof. Dr. Ebert. — Prof. Dr. Gerathewohl.

Arnsberg. Bibliothek des Kgl. Gymnasiums.

Arnstadt i. Th. Gymnasium: Prof. Dr. W. Müller.

Aschersleben. Gymnasium: Dir. Dr. Steinmeyer.

Athen. Prof. a. D. D. K. Zangogiannis.

Attendorn. Gymnasium: Dir. Dr. Brußkern. — OL. Bruns. — OL. Ernst. — OL. Gocke. — OL. Hake. — OL. Kalbfleisch. — OL. Parensen.

Auerbach (i. Vogtland). Superintendent Dr. Kober.

Augsburg. Prot. Gymnasium bei St. Anna: Rektor Hofmann. — Prof. Dr. Bauer. — Prof. Fries. — Prof. Hussel. — Prof. Dr. Koeberlin.

Digitized by Google

Aurich. Gymn.-Oberl. Dr. Tammen.

Aussig (Böhmen). Gymn.-Lehrer P. Lergetporer.

Baden-Baden. Prof. Dr. Lenz (H. T. Sch.) — Prof. Dr. F. Rech (A. G. u. O. R. Sch.).

Gymnasium: Dir. Dr. Häußner. — Prof. Dr. Bucherer. — Prof. Forschner. — Prof. Hermann. — Prof. Seger.

Bamberg. Altes Gymnasium: Rektor Klüber. — OL. Dr. Fertig. — Prof. Dr. Kennerknecht. — Lyzealprof. u. Domkapitular Dr. Körber. — Prof. Sabel. — Prof. Dr. Schmaus. — Prof. Dr. Schubert. — Prof. Dr. Senger.

Neues Gymnasium: GL. Büttner. — Prof. Heid. — Prof. Jäcklein. — GL. Ibel. — GL. Kornbacher. — GL. Müller. — Prof. Dr. Schott. — Prof. Vollmann. — Prof. Wölffel.

Barmen. Dr. H. Anz,* OL. an d. Oberrealsch. — Architekt Karl Conradi.* — Architekt L. Conradi.* — Beigeordneter Dr. Hartmann.* — Lehrer Aug. Kirchhoff.* — August Klingenheber.* — Fabrikant Ernst Koll.* — Kommerzienrat Molineus.* — Dr. med. Siebourg.* — Missionsinspektor J. Spiecker.* — Dr. med. Boswinkel.*

Gymnasium: Dir. Prof. M. Evers.* — OL. Dr. Binneboessel.* — Sem.-Kand. Bohle.* — OL. Dr. Busch.* — OL. Droeder.* — OL. Dr. Kehmtzow.* — OL. Koch.* — OL. Dr. Kriege.* — Prof. Joh. Meyer.* — Prof. Dr. von Oppen.* — OL. Rohrdantz.* — Prof. Schleusner.* — OL. Silomon.* — OL. Dr. Spieß.* — Sem.-Kand. Strube.* — Prof. Walz.* — OL. Dr. Wiesenthal.* — Sem.-Kand. Dr. Wrede.*

Bartenstein. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Sachse. — Prof. Hasse.

Basel. Prof. Dr. Emil Burckhardt. — Gymn.-Rektor Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner. — Prof. Dr. Theophil Burckhardt. — Fabrikant Rud. Gageur. — Prof. Dr. Friedrich Hagenbach. — Prof. Dr. Friedrich Heman. — Prof. Dr. Paul W. Schmidt.

Bautzen. Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Friedrich. — OL. Dr. Arras. — OL. Dr. Joh. Brückner. — OL. Fritzsche. — Prof. Dr. Helbig. — Prof. Höhle. — OL. Dr. Müller. — OL. Dr. Needon. — Prof. Dr. Neubert. — OL. Dr. Neumann. — OL. Dr. Preibisch. — OL. Dr. Rhodius. — Prof. Dr. R. Schulze.

Bayreuth. Gymnasium: GL. M. Scholl.

Belgard. Gymnasium: Dir. Prof. H. Stier.

Bensheim. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Kieser. — GL. Pfarrass. Ausfeld. — Prof. Dr. Biel. — Prof. Dr. Glaser. — Prof. Hauff. — Prof. Dr. Henkelmann. — Prof. Dr. Langstroff. — OL. Benefiz. Man. — OL. Benefiz. Dr. theol. Mayer. — OL. Dr. Schrohe.

Berkeley (Californien). Prof. Dr. B. J. Wheeler, Präsid. d. California-Univers.

Berlin (und Vororte). Geh. Sanitätsrat Dr. M. Barschall. — Graf Dr. Baudissin, Prof. d. Theologie. — Dr. Karl Bitz, Schriftsteller. — Geh. Rat Prof. Dr. R. Böckh. — Gymn.-Dir. Dr. W. Busch, Friedenau. — Justizrat O. Cassel. — Kaufmann Georg Gerson. — Geh. Justizrat Dr. Gierke, Prof. d. Rechtsw. — Dr. Freih. v. d. Goltz, Propst u. Oberconsistorialrat, Prof. d. Theol. — Ministerialdirektor Dr. Gutbrod, Exc. — Rechtsanwalt Hallensleben. — Dr. Erich Heyfelder. — Dr. O. Hirschfeld, Prof. d. alten Geschichte. — Dr. Igel, Stabsarzt a. D. — Geh. Rat D. Dr. Kahl, Prof. d. Rechtsw. — Geh. Sanitätsrat Dr. E. Kalischer. — Landgerichtsrat Kalischer. — Dr. Kleinert, Oberconsistorialrat u. Prof. d. Theol. — A. Knanert, Prediger an d. Luisenstadtkirche. — Prof. Dr. Kropatschek, Reichs- u. Landtagsabg., Chefredakteur der Kreuzzeitung. — Dr. Bernh. Kübler, Prof. d. klass. Philologie. — Kammergerichtsrat Ernst Kübler. — Dr. Lasson, Prof. d. Philosophie. — Rentner Martin Levy. — Gottfr. Luther, Bibliothekar des Herrenhauses. — Regierungsbaumeister Lüthje. — Dr. Marcuse, Dir. der Luisenstädtischen Oberrealschule. — Prof. Dr. Theodor Mommsen. — Fabrikdirektor Dr. Fr. Oppenheim. — Dr. Max Reichenheim, prakt. Arzt. — Geh. Medizinalrat Dr. Rose. — Major z. D. Scheibert. — Dr. Erich Schmidt, Prof. d. deutschen Philol. —

Digitized by Google

Prof. Scholz, Archidiakonus. — Geh. Rat Dr. Bahlen, Prof. d. klass. Philol. — Buchhändler Ernst Vollert (Weidmannsche Buchhandlung). — Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Waldeyer. — Geh. Rat Dr. Wilmanns, Generaldirektor d. Kgl. Bibliothek. — Pfarrer Karl Witte. — Prof. Dr. Zelle, Rektor der X. Städt. Realschule. — Oberstudieninspektor Dr. Ziehen. — Akademisch-Philologischer Verein.

Askanisches Gymnasium: Prof. Dr. Dahms. — Prof. Dr. Kraetsch. — Prof. Dr. Trendelenburg.

Französisches Gymnasium: Dir. Dr. Schulze. — Prof. Dr. Dietrich. — OL. Giercke. — Prof. Gottschick. — OL. Dr. Grünwald. — Prof. Dr. Strötzel. — OL. Dr. Sydow. — Prof. Voelkel. — Prof. Dr. Weißenfels. — Prof. Wetzel. — OL. Dr. Zelle.

Friedrich-Wilhelms-Gymnasium: Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Noetel. — Prof. Dr. Behncke. — OL. Caesar. — Prof. Dr. Dittmar. — OL. Dr. Kirchner. — OL. Dr. Kleiber. — OL. Dr. Nannow. — Prof. Dr. Schumacher. — Prof. Dr. Seckt. — Prof. Dr. Wagner.

Humboldts-Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Lange. — Prof. Dr. Deutsche. — Prof. Dr. Herrlich. — Prof. Dr. Hoffer. — Prof. Dr. Lilie. — Prof. Dr. Spitta.

Joachimsthalsches Gymnasium: Dir. Dr. Bardt. — Prof. Dr. Bahn. — Prof. Bartels. — OL. Dr. Bösch. — OL. Dr. Fröhlich. — Prof. Dr. Fuhr. — Prof. Dr. Imelmann. — OL. Konr. Müller. — w. Hülfsl. O. Müller. — OL. Schlesinger. — Prof. Dr. Schröder. — Prof. Schultze. — Prof. Dr. Stengel. — OL. Dr. Wetzel.

Graues Kloster: Dir. D. Dr. Ludw. Bellermann. — OL. Dr. Ullrich.

Köllnisches Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Meusel. — Prof. Dr. Blumenthal. — OL. Dr. Heidemann. — Prof. Dr. Rudolph. — Prof. Schubring. — OL. Dr. Streicher. — Prof. Dr. Weldig.

Königstädtisches Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Wellmann. — Prof. Dr. Möller. — Prof. Nehring.

Lessing-Gymnasium: Prof. Koch. — OL. Dr. Podiaski. — OL. Dr. Wetzel.

Luisen-Gymnasium: Dir. G. Kern. — Prof. Dr. Braune. — OL. Dr. Freier. — Prof. Dr. Gemß. — OL. Dr. Giese. — OL. Dr. Groth. — OL. Harnack. — OL. Dr. Kurze. — Prof. Dr. Edm. Meyer. — Prof. Dr. Nerrlich. — OL. Dr. Rabe. — OL. Dr. Seeländer. — Prof. Dr. Stephan. — OL. Dr. Uhlich. — Prof. Dr. Weber.

Luisenstädtisches Gymnasium: Dir. Prof. Dr. H. J. Müller.

Prinz-Heinrichs-Gymnasium (Schöneberg): OL. Grünewald. — OL. Jägel. — Prof. Dr. Rothe.

Sophien-Gymnasium: OL. Klemp. — Prof. Dr. Lortzing. — Prof. Dr. Peter.

Wilhelms-Gymnasium: Geh. Reg.-Rat Dir. Prof. Dr. Kübler. — Prof. Dr. Braumüller. — Prof. Dr. Busse. — Prof. Dr. Draheim. — Prof. Dr. Heydemann. — OL. Dr. Köhler. — Prof. Dr. Lensch. — Prof. Dr. Michaelis. — Prof. Dr. Mohr. — OL. Dr. Petri. — OL. Rumland. — Prof. Schaub. — OL. Schemmel. — Prof. Dr. Paul Schultze. — Prof. Dr. Steinberg.

Bernburg. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Hachtmann.

Besigheim. Oberpräzeptor Dr. Kohleiß.

Bielefeld. Dr. G. Lüttgert, Gymn.-Dir. a. D. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Nitzsch, Gymn.-Dir. a. D.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Herwig. — Prof. Dr. Bertram. — OL. Dr. Reimke. — Prof. Perthes. — Prof. Dr. Schaumsland. — OL. Dr. Schrader. — OL. Dr. Seiler. — OL. Steinbach.

Digitized by Google

Birkenfeld. Gymn.-Dir. F. Back. — Gymnasiums-Bibliothek.

Blankenburg i. Harz. Kreisphysikus Dr. med. Klöppel. — Kaufmann Ludwig Kratzenstein.

Gymnasium: Dir. Dr. H. F. Müller. — OL. Dr. Bürger. — OL. Dr. Liesenberg. — OL. Dr. Menzel. — OL. Rabert. — Prof. Dr. Wagenführ.

Bonn. Dr. Baumker, Prof. der Philos. — Dr. Elter, Prof. der Philos. — Dr. Franck, Prof. der deutschen Philol. — Dr. Ed. Grafe, Prof. der prot. Theol. — Geh. Reg.-Rat Dr. O. Jäger, Gymn.-Dir. a. D. — Dr. Kaulen, Prof. der kathol. Theol. — Privatdozent Lic. theol. Hans Lietzmann. — Dr. Milz, Gymn.-Dir. a. D. — Geh. Rat Dr. Nissen, Prof. der Geschichte. — Dr. R. Rosenmund. — Dr. E. Ungar, Prof. der Medizin. — Geh. Rat Dr. Usener, Prof. der klass. Philol. — Dr. Waldeyer, Gymn.-Dir. a. D. — Dr. Zorn, Prof. der Rechtsw. — Klassisch-Philologischer Verein.

Königl. Gymnasium: OL. Dr. Schantz. — OL. Schneider. — OL. Dr. Siebourg. — Bibliothek.

Städtisches Gymnasium u. Oberrealschule: OL. Dr. Brandt. — OL. Dr. Buchkremer. — OL. Dr. Gülde. — OL. Dr. Hoffmann. — OL. Dr. Knickenberg. — OL. Meurer. — Prof. Pullig. — OL. Roosen. — OL. Dr. Sadée.

Brandenburg a. H. Dr. Heine, Dir. a. D. der Ritterakademie.

Braunschweig. Kreisbauinspektor Bohnsack. — Geh. Rat Prof. Dr. Dedekind. — Dr. Hänselmann, Prof. u. Stadtarchivar.

Gymnasium Martino-Katharineum: Schulrat Dir. D. Dr. Kolbewey. — Prof. Dr. K. Koch.

Neues Gymnasium: Schulrat Dir. Prof. Dauber. — Gymnasialbibliothek.

Bredelem (Kreis Goslar). Pastor Kranz.

Breisach (Baden). Prof. Zimmermann, Vorstand der Höh. Bürgerschule.

Bremen. Dr. Fritze, Gymn.-Prof. a. D.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Henke. — Prof. Dr. Friesland. — Prof. Fromme. — Prof. Dr. Hertzberg. — OL. Dr. Knothe. — OL. Dr. Lüdecke. — Prof. Dr. Ludwig. — OL. Dr. Mallet. — Prof. Dr. Nolteulus. — Prof. Dr. Pöpke. — OL. Dr. Rnete. — Prof. Dr. Wagener. — Prof. Dr. Ziegeler.

Realgymnasium u. Oberrealschule: Dir. Prof. Dr. Kasten. — OL. Dr. Abegg. — OL. Dr. Entholt.

Bremerhaven. Gymnasium u. Realschule: Dir. Prof. Dr. Mohr. — OL. Bartels. — Prof. Dr. Hildenhagen. — OL. Dr. Keese. — OL. Dr. Mie. — OL. Dr. Vogel. — OL. Werner. — OL. Dr. Weßner.

Breslau. Dr. Hillebrandt, Prof. des Sanskrit. — Kardinal-Fürstbischof Dr. Kopp, Eminenz. Geh. Justizrat Prof. Dr. Leonhard. — Prov.-Schulrat Dr. Nieberding. — Geh. Rat Dr. Sommerbrodt. — Prov.-Schulrat Th. Thalheim. — Philologischer Verein.

Gymnasium zu St. Elisabet: OL. Dr. M. Fellmann. — Prof. Dr. H. Linke. — Prof. Kolmar Schaube. — Prof. Dr. F. von Stojentin.

St. Matthias-Gymnasium: Prof. von Jarochowski. — OL. Dr. Klimek. — Prof. Dr. Kühn.

Johannes-Gymnasium: Dir. Bernh. Laudien.

König-Wilhelms-Gymnasium: OL. Dr. Bruchmann. — Prof. Dr. Fielitz. — Prof. Dr. Finke. — Prof. Dr. Gombert. — Prof. Dr. Heine. — OL. Dr. Priebe. — OL. Schwarz. — OL. Dr. Wenzig.

Bromberg. Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. Dr. W. Guttmann.

Bruchsal. Gymnasium: Dir. Dr. Ad. Büchle.

Brühl (Bez. Köln). Progymnasium: Dir. Dr. M. Mertens. — Bibliothek.

Buchsweiler. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Schulz.

Budapest. J. Reif, Prof. an d. Oberrealschule. — Prof. Dr. Schwicker, Reichstagsabgeordn.

Büdingen. Gymnasium: Dir. Dr. Mohr. — OL. Dr. Curschmann. — OL. Dr. Crämer. — OL. Dr. Volp.

Digitized by Google

Bühl (Baden). Boos, Prof. an d. Höh. Bürgerschule.

Burg (bei Magdeburg). Rechnungsführer A. Schubaudt.

Viktoria-Gymnasium: Prof. Brinckmeier. — OL. Dr. Hoyer. — Prof. Dr. Kampe. — Prof. Dr. Matthias. — OL. Seeger.

Burghausen (Oberbayern). Gymnasium: Rektor Dr. A. Denerling. — Prof. Dr. Amend. — GL. Herrlein. — GL. Laumer. — Vikar Müller. — Prof. Schreyer.

Cannstatt. Dr. E. Schott, Lehrer an der Höh. Mädchenschule.

Gymnasium: Rektor Dr. Klett. — Prof. Dr. Wörner.

Cassel. Prov.-Schulrat Dr. Paehler.

Friedrichs-Gymnasium: Dir. Dr. Fr. Heußner. — Prof. Dr. Kius. — Prof. Püttgen.

Charlottenburg. Augusta-Gymnasium: OL. Dr. Fritze. — Prof. Dr. Groth. — Prof. Dr. Paulstadt.

Chemnitz. Gymnasium: OL. Caspari. — OL. Dr. Enlitz. — OL. Dr. Günther. — OL. Dr. Hartlich. — OL. Dr. Körner. — OL. Dr. Kummer. — OL. Dr. Müller. — Prof. Dr. Niemeyer. — Prof. Dr. Rein. — Prof. Dr. Richter. — OL. Schöne. — Prof. Dr. Wäntig. — OL. Dr. Wolff.

Clausthal. Böhme, Oberl. am Gymnasium.

Cleve. Pfarrer Dr. Drießen.*

Gymnasium: Dir. Ernst Fischer.* — Prof. Dr. Görbig. — Lehrerbibliothek.

Clötze (Altmark). Forstmeister Kluge.

Coblenz. Prov.-Schulrat Dr. Buschmann. — Geh. Reg.-Rat u. Prov.-Schulrat Dr. Deiters. — Gymn.-Prof. Dr. van Hoffs. — Prov.-Schulrat Dr. Nelson.

Colmar. Gymn.-Prof. Dr. Gfrörer.

Cöln. Frl. Math. von Mewissen.

Friedrich-Wilhelms-Gymnasium: OL. Geißler. — OL. Dr. Habich. — OL. Heidhues. — Prof. Dr. Hübner. — OL. Dr. Kreutzer. — OL. Dr. Marcks.* — Prof. Moldenhauer. — Prof. Dr. Wiedmann.

Kgl. Gymnasium an Marzellen: Dir. Dr. Wetzel. — OL. Dr. Klinkenberg. — Prof. J. Reinkens. — OL. Dr. Simon. — Prof. Dr. Stein.

Kaiser-Wilhelms-Gymnasium: Dir. Dr. Wirsel. — OL. Dr. Keseberg. — OL. Dr. Lessenich. — Prof. Dr. Liessem. — OL. Dr. Pirig.— OL. Dr. Rick. — Prof. Dr. Wollmann.

Copitz (Elbe). Regierungsrat Schecker.

Coeslin. Gymnasium: Dir. Dr. Jonas. — Prof. Dr. von Boltenstern. — Prof. Dr. Bombe. — Prof. Steinbrück.

Cottbus. Superintendent Boettcher. — Gymn.-Dir. Dr. Pretzsch.

Crefeld. Pfarrer Lic. Everling.* — Pastor em. Fay.* — Pfarrer Theile*.

Gymnasium: Dir. Dr. Wolfseiffen. — Prof. Dr. Lingenberg.* — OL. Dr. Oxé. — Prof. Dr. Schunck.

Danzig. Geh. Reg.- u. Prov.-Schulrat Dr. Kruse.

Städtisches Gymnasium: Dir. Prof. E. Kahle. — Prof. Dr. Borchardt. — Prof. Dr. Dähn. — OL. Dr. Friedrich. — OL. Gerlach. — OL. Goldbach. — OL. Herzberg. — Prof. Dr. Lehmann. — OL. Dr. Leyde. — Prof. Dr. Magdeburg. — OL. Dr. Ostermayer. — Prof. Dr. Schoemann.

Darmstadt. Geh. Oberschulrat Nodnagel.

Ludwig-Georgs-Gymnasium: Dir. Dr. Mangold. — Prof. Dr. H. Müller.

Neues Gymnasium: OL. Dr. Baur.

Realgymnasium: Prof. Wilh. Sammet.

De Bilt (bei Utrecht). Dr. Günning, Gymn.-Dir. a. D.

Demmin. Gymn.-Dir. Dr. Kiehl.

Digitized by Google

Dessau. Geh. Schulrat Dr. Krüger.

Friedrichs-Gymnasium: OL. Dr. Hunot. — Bibliothek.

Dillenburg. Gymn.-Dir. Prof. Dr. Langsdorf.

Doberan. Gymn.-Prof. Dr. Meyer.

Donaueschingen. Progymnasium: Dir. Jos. Neff.

Dörnten (Kreis Goslar). Pastor Lauenstein.

Dresden. Oberschulrat Dr. Erler. — Regierungsrat Götz. — Regierungsrat Dr. Hartmann. — Dr. Haffel, Geh. Reg.-Rat u. Dir. des Hauptstaatsarchivs. — Bürgermeister Hetschel. — Hofrat Dr. med. Hübler. — Konsistorialrat Klemm. — Prof. Dr. O. Lehmann. — Med.-Rat Dr. Lindner, Dirig. Arzt d. I. chirurg. Abteil. am Stadtkrankenhause Friedrichstadt. — Prof. Dr. Mayhoff, Rektor a. D. — Dr. Pohle, Schulrat a. D. — Geh. Justizrat G. Scheele. — Pastor Ludw. Tischer. — Prof. Dr. Vollmöller.

Kreuzgymnasium: Rektor Prof. Dr. Stürenburg. — Prof. Dr. Büttner-Wobst. — OL. Dr. Nowack. — Prof. Sahre. — Prof. Dr. Uhle. — OL. Dr. Wagner.

Gymnasium in der Neustadt: Oberschulrat Rektor Prof. Dr. Wohlrab. — Prof. Dr. Albrecht. — Prof. Dr. Bochmann. — OL. Dr. Brachmann. — Prof. Dr. Hankel. — Prof. Dr. Hasper. — Prof. Dr. Hille. — Prof. Dr. Hölzl. — Prof. Dr. Lange. — OL. Dr. Rosenhagen. — Prof. Dr. Ulbricht. — Prof. Dr. Wiegandt. — Prof. Dr. Ziel.

Bizthumsches Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Bernhard. — Conr. em. Prof. Dr. Diestel. — OL. Dr. Anselung. — Prof. Dr. Gaunitz. — OL. Dr. Giesing. — OL. Dr. Otto. — OL. Dr. Renn. — OL. Dr. Rudolph. — OL. Dr. Schäfer. — OL. Dr. Schilling. — OL. Dr. Stange.

Wettiner Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Meltzer. — Konrektor Prof. Dr. Dunger. — Prof. Dr. Franz. — OL. Dr. Göhler. — OL. Dr. Goldberg. — OL. Höfer. — GL. cand. rev. min. Jahn. — OL. Dr. Illing. — OL. Dr. Lincke. — OL. Dr. Poland. — OL. Rollfuß. — OL. Dr. Rüger. — GL. Ruoff. — OL. Dr. Scheele.

Duisburg. Landgerichtspräsident Müller.* — Jul. Reinbach.* — Gymn.-Dir. Dr. Rich. Schneider.*

Durlach. Prof. May, Dir. des Progymnasiums. — Oberamtmann Dr. Turban.

Düsseldorf. Ernst Bene.* — Fabrikbes. Paul Capito.* — Historienmaler Franz Cremer.* — Stadtverordn. Justizrat Euler.* — F. Haniel.* — Archivdirektor Dr. Ilgen.* — Reichstagsabgeordneter Kirsch.* — Amtsgerichtsrat Löbbecke.* — Rechtsanwalt W. Lohe.* — Kaufmann Heinr. Meyer.* — E. Pauls.* — Fr. Poensgen.* — A. Schöll,* Prof. an d. Kgl. Kunstakademie. — Dr. Jos. Schöne*. — Justizrat Standt.* — Regierungsrat Stiebsberg.* — Sanitätsrat Dr. Volkmann*. — Hofbuchhändler Joh. Voß.* — Landgerichtsdirektor Wolff.* — Beigeordneter Dr. Wülfing.*

Königl. Gymnasium: Dir. Dr. Asbach.* — OL. Dr. Giesen. — OL. Peters.* — OL. Dr. Röskens.*

Städtisches Gymnasium und Realgymnasium: Dir. Prof. Dr. P. Cauer.* — cand. prob. Bruch.* — OL. Dr. Cramer.* — OL. Fortmann.* — OL. Dr. Hölk.* — OL. Dr. Kroymann.* — OL. Dr. Marseille.* — OL. Dr. W. Meier.* — OL. Dr. Niepmann.* — OL. Stümpel.* — OL. Dr. Volkmann.* — OL. Dr. Leo Weber.* — OL. Dr. Wolf.*

Eberswalde. Gymn.-Direktor Dr. J. Klein.

Edenkoben. Gymn.-Lehrer Dr. Weißenbach.

Eichstätt. Gymnasium. Rektor Dr. von Orterer, Präsid. d. Kammer der Abgeordneten. — Prof. Dr. Englert.

Eichstetten (Baden). Pfarrer Ernst Issel.

Eisenach. Gymnasium: Prof. Dr. Fley.

Eisenberg (Sachsen-Altenb.). Gymn.-Dir. Prof. Dorstewitz. — Prof. a. D. Dr. Hirschfelder.

Digitized by Google

Elberfeld. Justizrat Dr. Berthold.* — Stadtverordn. Willy Blank.* — Justizrat Bloem.* Landtagsabgeordneter Dr. H. T. Böttinger.* — Dr. med. Cornelius.* — Dr. Ernst Davidis.* — Pastor Geyser.* — Rechtsanwalt Dr. Fritz Groh.* — Sanitätsrat von Guérard.* — Pastor Hafner.* — Pastor Heinersdorff.* — Pfarrer und Rektor Dr. Hilt.* — Chefredakteur Ernst Jordan.* — Hilfsprediger Fritz Kayser.* — Dr. med. E. Kleinschmidt.* — Dr. iur. et phil. Klöppel. — Ed. Klußmann.* — Paul Kögel.* — Postdirektor Kruer.* — Rechtsanwalt Georg Krüll.* — Dr. med. Mummenhoff.* — Pastor Neuenhaus.* — Pfarrer Niemöller.* — Pfarrer Petrenz.* Reg.-Baumeister Plange.* — Dr. med. E. Röder.* — Pastor Rothweiler.* — Dr. med. W. Rühle.* — Landrichter Salomon.* — Dr. Max Schäfer.* — Fabrikant J. W. Simons.* — Pastor Stoltenhoff.* — Landgerichtsdirektor Treis.* — Kaufmann Th. Uhlhorn.* — Stadtverordn. Dr. iur. de Weerth.* — Landgerichtsdirektor von Weiler.* — Landrichter Westphal.* — Dr. Rol. Wichelhaus.* — Geh. Reg.-Rat Zores.

Gymnasium: Dir. Prof. Scheibe.* — OL. Berr.* — OL. Dr. Cauer.* — Prof. Dr. Hupfeld.* — Prof. Dr. Klammer.* — OL. Kraushaar.* — Prof. Dr. Martens.* — OL. Dr. Meiners.* — OL. Meinhold.* — Prof. Rodenbusch.* — Prof. Dr. Seitz.* — OL. Söhnge. — Bibliothek.

Ellwangen. Gymnasium: Rektor Dreher. — Prof. Dr. Hiemer. — Prof. Miller. — Prof. Stützle.

Emden. Gymn.-Oberl. Dr. Burchardi.

Emmerich. Rechtsanwalt und Notar Dane.* — Sanitätsrat Dr. Fackeldey.* —

Gymnasium: Dir. J. J. Akens.* — Prof. Dr. Müllemeister.*

Ems. Ulrich, Lehrer an der Realschule.

Endenich (Landkreis Bonn). Geh. Reg.-Rat R. v. Hymmen, Rittergutsbesitzer, Landrat a. D.

Erfurt. Gymnasium: Dir. Dr. Thiele. — Prof. Dr. Heinzelmann.

Erkrath. Superintendent Bleier.*

Erlangen. Dr. Roemer, Prof. d. klass. Philologie.

Gymnasium: Prof. Dr. Beckh. — Prof. Dr. Herding. — GL. von Rammer. — GL. Richter. — Gymnasialbibliothek.

Essen. Superintendent Klingemann.*

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Biese.* — Prof. Dr. Imme.* — Prof. Dr. Zawadzki.*

Ehlingen. Gymnasium: Prof. W. Schmidt. — Bibliothek.

Eupen. Progymnasium: OL. Dr. Gehlen. — OL. Rochels. — Prof. Wartenberg.

Euskirchen. Gymn.-Dir. Dr. Doetsch.

Falun (Schweden). Rektor Dr. Enar Sahlin.

Flensburg. Dr. Hans Petersen, OL. am Gymnasium.

Frankenthal. Alw. Koch, Rektor des Progymnasiums.

Frankfurt a. M. Dr. iur. Auffenberg, Referendar. — Dr. med. Baerwald, prakt. Arzt. — Referendar Baerwald. — Realschuldir. a. D. Dr. Baerwald. — Dr. med. Bardorff, prakt. Arzt. — Bellgard, Oberl. am Hasselschen Institut. — Dr. med. Berg, prakt. Arzt. — Karl Berls, Rentner. — Dr. A. Bilger. — Dr. P. Bode, Dir. der Adlerflychtschule. — Bankier Bonn. — Dr. med. Bücheler, prakt. Arzt. — Justizrat Dr. Caspari. — Pfarrer Collischonn. — Dr. G. A. O. Collischonn und Dr. Paul Collischonn, Oberl. an der Adlerflychtschule. — O. Cornill, Conservator am städt. Museum. — Dr. med. Delosea, prakt. Arzt. — Referendar Georg Dieterich. — Pfarrer und Consistorialrat D. Ehlers. — Th. Endemann, w. Hl. an der Adlerflychtschule. — Pfarrer Förster. — Dr. Fried, Oberl. an der Wöhlerschule. — Dr. Froning, Oberl. an der Elisabethenschule. — Prof. a. D. Dr. Gillhausen. — Rektor a. D. Goez. — H. Goez, Oberl. an der Wöhlerschule. — Referendar Hefermehl. — Dr. phil. Robert Hering. — Gerichtsassessor Dr. Hieber. — Pfarrer K. Kayser. — Dr. Kouze. — Baron Kraker von Schwarzenfeld. — Dr. Krämer, OL. an der Wöhlerschule. — Dr. med. Krug,

Digitized by Google

prakt. Arzt. — Dr. H. Küentzle, OL. am Mädchengymnasium. — Kaufmann E. Ladenburg. — Dr. med. Lampé, prakt. Arzt. — Dr. med. Liermann, prakt. Arzt. — Dr. Liermann, Dir. der Wöhlerschule. — Redakteur Dr. A. Lorsch. — Bankdirektor Maier. — Dr. K. Marx, prakt. Arzt. — H. Müller, Oberlehrer an der Wöhlerschule. — Dr. Pohle, Prof. an der Akademie für Sozial- und Handelswissensch. — Walther vom Rath. — Dr. Reinhold, Oberl. an der Elisabethenschule. — Dr. Riese, Gymn.-Prof. a. D. — Kaufmann Emil Salomon. — Rektor Schäfer-Schrader, Bethmannschule. — Dr. Schirlitz, Dir. der Victoriaschule, Bockenheim. — A. Schmitt, Oberl. an der Selektenschule. — Dr. J. Schoenemann, Oberl. an der Musterschule. — Staatsanwaltschaftsrat Schulte. — Richard Schuster, Referendar. — Historienmaler W. Steinhausen. — Privatier Frank Story. — Bankier Straus. — Dr. Türk, Prof. an der Klingerschule. — Sanitätsrat Dr. Vömel. — Frau Dr. phil. Gräfin Wartensleben. — Dr. von Wild, prakt. Arzt. — Frl. Dr. med. Winterhalter, prakt. Ärztin. — Dr. Zint, Dir. der Realschule in Sachsenhausen.

Kaiser-Friedrichs-Gymnasium: Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Hartwig. — OL. Degenhardt. — Dr. phil. Heinemann. — Prof. Krebs. — GEL. Mauck. — OL. Dr. Orth. — OL. Dr. Peters. — Prof. Dr. Primer. — Dr. Warth. — OL. Wedemann. — OL. Dr. Werner. — OL. Wiegandt. — Prof. Dr. G. Wolff.

Goethe-Gymnasium: Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Reinhardt. — OL. Dr. Bölte. — Prof. Dr. Bopp. — OL. Dr. Bruhn. — HL. Dr. Drüner. — Dr. C. Hahn. — Prof. Hanschild. — OL. Dr. Merian-Genast. — HL. Dr. Jul. Müller. — OL. Dr. Prigge. — Prof. Dr. E. Römer. — OL. Dr. Schwemer. — GEL. Thielmann. — OL. Dr. Weismantel. — OL. H. Weiß. — OL. Dr. Winneberger. — Prof. Dr. Wirth. — Prof. Dr. Wulff. — OL. Dr. Winnenberg.

Lessing-Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Baier. — OL. Ankel. — Prof. Dr. Berch. — Prof. Cuers. — HL. Fechner. — OL. Dr. Fischer. — OL. Jungblut. — OL. Dr. W. Knögel. — OL. Dr. Koob. — Kaplan Manns. — OL. Dr. Eugen Meyer. — OL. Dr. Michelis. — Prof. Pelissier. — Prof. Dr. Reuß. — HL. Steiger. — Prof. Dr. Trommershausen.

Frankfurt a. O. Gymnasium: Dir. Dr. Schneider. — Prof. Dr. Bachmann. — Bibliothek.

Frederiksstad (Norwegen). Rektor Oestbye.

Freiberg i. S. Oberschulrat Dr. Franke.

Gymnasium Albertinum: Rektor Prof. Dr. Preuß. — OL. Baldauf.

Freiburg i. B. Geh. Hofrat Dr. Bäumler, Prof., Direktor der mediz. Klinik. — Domkapitular Prof. Dr. Dreher. — Dr. Victor Heyfelder. — Gymn.-Direktor a. D. K. Lang.

Gymnasium: Geh. Hofrat Dir. Beuder. — LAPr. Dr. Albrecht. — Prof. Dr. Baumgarten. — LAPr. Biermann. — Prof. Emlein. — Prof. Dr. Fecht. — Prof. Holtzmann. — LAPr. Hügele. — Prof. König. — Prof. Dr. Leonhard. — Prof. Dr. Mayer. — LAPr. Dr. Meisinger. — Stadtpfarrer Dr. Meun. — LAPr. Dr. Reich. — Prof. Ritter. — Prof. Rückert. — Prof. Schanzenbach. — Prof. Spath. — Prof. Dr. Wielandt. — Prof. Widder. — Prof. Zürn.

Freienwalde a. O. Gymn.-Prof. Dr. Quedefeldt.

Freising. Gymnasialbibliothek.

Friedberg i. H. Augustinerschule (Gymnasium u. Realschule): Dir. Prof. Dr. Löbell. — Prof. Dr. Geist. — LAA. Helmle. — Prof. Karg. — OL. Lampas. Prof. Dr. Nehmeyer. — OL. Reitz. — Prof. Dr. Seidenberger. — OL. Walz. — Prof. Wiesehahn.

Friedeberg i. N. Amtsrichter Bachmann.

Gymnasium: Dir. Ferd. Schneider. — OL. Bombe. — OL. Kampffenkel. Prof. Prawitz. — Prof. Dr. Rehmann. — Prof. Dr. Semisch.

Friedland (Meckl.-Strel.). Gymnasium: Dir. K. Ubbelohde. — Pror. Prof. Stange. — Subr. Langrehr. — OL. Dr. Neckel. — OL. Rieck. — OL. Salow.

Digitized by Google

Friedland (Preuß.) Progymnasium: Dir. Osk. Przygode. — OL. Gerlach.

Fürstenwalde a. d. Spree. Amtsgerichtsrat Bredereck. — Sanitätsrat Dr. Dallmann. — prakt. Arzt Dr. Fähndrich. — prakt. Arzt Dr. Jacke. — Pastor Kornrumpf.

Gymnasium: Dir. Dr. Buchwald. — OL. Hartmann. — OL. Dr. Rosenthal. — Prof. Dr. Siegfried.

Fürth (Bayern). Gymn.-Prof. Dr. Vogel.

Gartz a. O. Gymn.-Dir. a. D. Dr. Bitz. — Gymn.-Dir. Dr. Weyland.

Germersheim. F. Hellfritzsch, Rektor des Progymnasiums.

Gernsheim a. Rh. Prof. Dr. Ihm, Dir. der Realschule.

Gießen. Geh. Rat Dr. Behaghel, Prof. d. deutschen Sprache u. Litteratur. — stud. phil. Karl Brück. — Dr. Dieterich, Prof. d. klass. Philologie. — Dr. Gundermann, Prof. d. klass. Philologie. — cand. med. F. Hommelsheim. — Geh. Kirchenrat D. Kattenbusch, Prof. d. Theologie. — cand. phil. E. Keller. — cand. phil. E. Köser. — D. Gustav Krüger, Prof. d. Theologie. — Geh. Rat Dr. Oncken, Prof. d. Geschichte. — Geh. Rat Dr. Schmidt, Prof. d. Rechtswissensch. — Geh. Rat Dr. Siebeck, Prof. d. Philosophie. — cand. theol. L. Wörishoffer. — Philologisch-Historischer Verein.

Gymnasium: Geh. Rat Dir. Dr. Schaedel. — Prof. Dr. Clemm. — Prof. Rahn. — OL. Dr. Schmitt.

Realgymnasium: Prof. Dr. Ottmann. — OL. Schaumann. — OL. Schierholz.

M.-Gladbach. F. Brandts* (St. Josephshaus) — Pfarrer Th. Bungeroth.* — Geh. Reg.-Rat Kaiser.* — Oberpfarrer Krichel.* — Pastor Leithäuser.*

Gymnasium: Dir. Dr. Schweikert.* — OL. Dr. Arens*. — Zeichenl. Bendzinla.* — w. HL. Dr. Dieckmann.* — OL. Dreues.* — OL. Herold*. — Prof. Herweg.* — OL. Dr. Mahn.* — Prof. Dr. Peter Meyer. — OL. Dr. Nordmeyer.* — OL. Dr. Schurz.* — Prof. Dr. Stender.* — OL. Dr. Werth.* —

Göppingen. Rektor Grunsky.

Görlitz. Gymnasialoberlehrer Brückner.

Gotha. Verlagsbuchhandlung Fr. Andr. Perthes.

Gymnasium: Geh. Oberschulrat Dir. Dr. von Bamberg. — Prof. Dr. Ehwald. — Prof. Hennicke. — Prof. Dr. Lautenfach. — Prof. Dr. Liebenam. OL. Dr. Ludwig — Prof. Dr. Schmidt.

Göttingen. Dr. Dilthey, Prof. d. Archäologie. — Dr. Dziatzko, Geh. Reg.-Rat u. Oberbibliothekar. — Dr. Hentze, Gymn.-Professor a. D. — Dr. Leo, Prof. d. klass. Philologie. — Dr. W. Meyer, Prof. d. klass. Philologie. — Geh. Justizrat Dr. Regelsberger, Prof. d. Rechtswiss. — Dr. Ed. Schwartz, Prof. d. klass. Philologie. — Klassisch-Philologischer Verein.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Viertel. — OL. Bünsow. — Prof. Dr. Greef. — Prof. Ringe. — Prof. Dr. Renner. — Prof. Dr. Uhlemann. — Prof. Wähmer. — Prof. Dr. Wehr. —

Gräfrath. Fabrikant Ernst Niepmann.*

Graz. Hofr. Dr. Max Ritter von Karajan. — Gymn.-Dir. Dr. Ed. Martinak. — Prof. Anton Polzer. — Prof. Dr. Heinr. Schenkl. — Deutscher Akademischer Philologenverein.

Greifswald. Dr. Anwers, Prof. der Chemie. — Dr. Bernheim, Prof. d. Geschichte. — Geh. Reg.-Rat Dr. W. Schuppe, Prof. d. Philosophie. — Dr. Ulmann, Prof. der Geschichte.

Greiz. Gymnasiallehrer Dr. W. Müller.

Grevenbroich. Progymnasium: OL. Dr. Appel.* — OL. Mein.*

Grimma. Fürsten- u. Landesschule: Rektor Prof. Dr. W. Gilbert. — Prof. Dr. Fleischer.

Grimstad (Norwegen). Schuldirektor J. Landgraff.

Großcotta (b. Pirna). Pfarrer Eichenberg.

Digitized by Google

Groß-Lichterfelde. Dr. Schwengberg, Prof. an der Haupt-Kadettenanst.

Groß-Strehlitz. Schulrat Dr. Hahn. — Gymn.-Dir. Prof. Jos. Sprotte.

Guben. Gymnasium: OL. Boucke. — OL. Dr. Francke. — w. Hilfsl. Kühn. — Prof. Dr. Michaelis.

Gumbinnen. Gymnasium: Prof. Dr. Bauck. — Prof. Dr. Kröhnert. — Prof. Moldaenke. — OL. Dr. Roellig.

Güstrow. Domschule: Dir. Dr. Rickmann. — OL. Dr. Fischer. — OL. Klingberg. — OL. Dr. Lüth. — OL. Dr. Malchow. — Prof. Dr. Pechel.
Realgymnasium: OL. Keese. — OL. Dr. Wiese.

Gütersloh. Verlagsbuchhändler Mote (Bertelsmann).
Gymnasium: Dir. Dr. Lünzner. — OL. Hoffmann. — Prof. Kuhlmann. — Prof. Karl Müller. — Prof. Dr. Pohlmeyer. — OL. Phil. Schmidt.

Haan (Rheinl.). Pfarrer von Scheven.*

Hagen i. W. Dr. O. Schlegel, Prof. an d. Höh. Maschinenbausch.

Hagenau. Gymn.-Dir. Prof. H. Lempfrid.

Halberstadt. Gymn.-Oberl. Dr. Mollenhauer.

Hall (Schwäbisch). OL. Dr. W. Nestle.

Halle a. S. Dr. Blaß, Prof. d. klass. Philologie. — Gymnasialdir. a. D. Prof. Dr. Lotholz. — Dr. Reischle, Prof. d. Theologie. — Oberpfarrer P. Schmidt. — Geh. Oberreg.-Rat u. Universitätskurator D. Dr. W. Schrader. — Dr. Vaihinger, Prof. d. Philosophie. — Dr. Wissowa, Prof. d. klass. Philologie. — Klassisch-Philologischer Verein.
Franckesche Stiftungen: Dir. Prof. D. Dr. Wilh. Fries.
Lateinische Hauptschule: OL. Dr. Adler. — OL. Crampe. — Dr. Hergt. — Prof. Dr. Jordan. — Prof. Dr. Knauth. — OL. Lange. — Prof. Dr. Lübbert. OL. Merklein. — OL. Dr. Neubauer. — OL. Dr. Sparig. — OL. Weiske.
Stadtgymnasium: Dir. Dr. Friedersdorff. — Prof. Dr. Berndt. — Prof. Brämming. — OL. Dr. Conzbruch. — OL. Dr. Ebeling. — OL. Geneft. — OL. Dr. Kaehler. — Prof. Dr. Niejahr. — OL. Dr. Rothe. — OL. Dr. Salchow. — OL. Dr. Schollmeyer.

Hamburg. Gustav Adler, Kaufmann. — Dr. Otto Ahrens, Rechtsanwalt. — Pastor J. G. Ally. — Dr. Heinr. Asker jr., Notar. — Dr. Ernst Baasch, Bibliothekar. — Eduard Barrelet, Kaufmann. — Dr. Ed. Bartels, Rechtsanwalt. — Dr. Hermann Behn. — Senior D. Behrmann, Hauptpastor. — Dr. Fr. Bendixen, Dir. d. Hypothekenbank. — John von Berenberg-Goßler, Bankier. — Dr. Max von Bergen, Landrichter. — Pastor D. Carl Bertheau. — Dr. S. Beschütz, Oberlandesgerichtssekretär. — Dr. W. Bitter, Rechtsanwalt. — Landrichter Blumenbach. — Kaplan R. Bolte. — Assessor G. von Borries. — Oberlandesgerichtsrat Otto Brandis. — Dr. med. A. Braun, prakt. Arzt. — Dr. von Broecker, Rechtsanwalt. — Rud. Bülau, Kaufmann. — Dr. med. H. Cordua, prakt. Arzt. — Dr. Max Crasemann, Notar. — Dr. Paul Crasemann, Landrichter. — C. G. J. Fester, Kaufmann. — Dr. med. Hugo Fischer, prakt. Arzt. — Florin, OL. an der Realsch. vor dem Holstenthor. — Dr. med. Eugen Fraenkel, prakt. Arzt. — Notar E. Th. Gabory. — Pastor G. Geiseuthof. — Dr. med. J. A. Gläser, prakt. Arzt. — Dr. J. Goldfeld, Rechtsanwalt. — Dr. A. Goldschmidt, Assessor. — Dr. Goßler, Oberlandesgerichtsrat. — Carl Grosse, Kaufmann. — Dr. C. T. Gütschow, Sekretär der Handelskammer. — Dr. Erwin Hauers, Rechtsanwalt. — Dr. H. Hauffi, Assessor. — Ludwig Heineberg, Kaufmann. — Wilh. Heintze, Bankdirektor. — Consul Franz Hernsheim, Kaufmann. — Dr. M. Hinrichsen, Landrichter. — Dr. Hitzigrath, Prof. am Realg. des Johann. — Prof. Dr. Rich. Hoche, Schulrat a. D. — M. Holzmann, OL. an der Realsch. vor dem Holstenthor. — Dr. med. J. Kauter, prakt. Arzt. — Dr. med. Rich. Kayser, prakt. Arzt. — Frau Dr. G. Kempff, Witwe. — Wilh. Kempff, Kaufmann. — Dr. med. Ferd. Kiderlen,

Digitized by Google

prakt. Arzt. — Dr. A. Krause, Hauptpastor. — Dr. J. Lappenberg, Rechtsanwalt. — Dr. Siegfr. Lehmann, Rechtsanwalt. — Prof. Dr. med. Leuhartz, Dir. des Allgem. Krankenh. — Dr. med. E. Levy, prakt. Arzt. — A. Liebenschütz, Kaufmann. — Dr. Lottich, Prof. am Realg. des Johann. — Otto Löwenthal, Rechtsanwalt. — Dr. C. F. Lüders. — Pastor D. Carl Manchot. — Notar A. H. Martin. — Dr. A. Martin, Oberlandesgerichtspräsident. — Ernest Merck, Kaufmann. — Dr. med. G. Meyer, prakt. Arzt. — Dr. med. M. Meyer, prakt. Arzt. — H. A. Michaelles, Kaufmann. — Willy Moll, Kaufmann. — C. Möncheberg, Redakteur. — Pastor John Nicolassen. — J. Pape, Buchhändler. — Frl. Emma Porthun, Schulvorsteherin. — Dr. med. Aug. Predöhl, prakt. Arzt. — Prof. Dr. E. Rautenberg, Dir. d. Oberrealsch. auf d. Uhlenhorst. — Pastor Dr. A. Rebattu. — Medizinalrat Dr. J. Reincke. — Max Retzlaff, Kaufmann. — Pastor A. von Ruckteschell (Eilbeck). — Dr. med. Walther Rüder, prakt. Arzt. — Dr. med. Rumpel, Oberarzt am allgem. Krankenh. — Max Schinkel, Kaufmann. — Ad. J. Schlüter, Kaufmann. — Dr. Th. Schrader, Landrichter. — Dr. Schwarz, Landrichter. — Pastor Schwieger. — Dr. med. Sick, Oberarzt am allgem. Krankenh. — Dr. med. Wilh. Siewecking, prakt. Arzt. — Dr. med. Simmonds, Professor am allgem. Krankenh. — Dr. med. Rud. Stachow, prakt. Arzt. — Dr. Stemann, Landgerichtsdirektor. — C. V. Stock, Kaufmann. — Dr. med. J. Storch, prakt. Arzt. — Dr. Thöl, Oberlandesgerichtsrat. — Dr. med. A. Thost, prakt. Arzt. — Dr. Martin Ullmann, Landwirt. — Dr. Gerh. Voigt, Rechtsanwalt. — Dr. F. Waldstein, Rechtsanwalt (Altona). — Dr. Martin Wassermann, Rechtsanwalt. — Dr. med. B. Weiß, prakt. Arzt. — Pastor Chr. Weyer. — Dr. med. F. Wolter, prakt. Arzt. — Pastor R. J. W. Wolters. — Dr. A. Wulff, Rechtsanwalt. — Dr. G. Zahn, Dir. der Klosterschule St. Johannis. — W. Zahn, Bibliothekar. — Dr. Zinkeisen, Landrichter.

Gelehrtenschule des Johanneums: Dir. Prof. Dr. Schultetz. — OL. Badstübner. — Prof. Dr. Ballheimer. — OL. Dr. Brachmann. — Prof. Dr. Bubendey. — OL. Dr. Capelle. — OL. Dettmer. — OL. Dr. Dietze. — Prof. Dr. Fritsch. — OL. Dr. Grube. — OL. Dr. Herfurth. — Prof. Dr. Jessen. — OL. Dr. Kehding. — Prof Dr. Kießling. — Prof. Dr. Leithäuser. — Prof. Lic. Metz. — OL. Dr. F. W. O. Meyer. — OL. Dr. Nissen. — OL. Dr. Nidderhoff. — Prof. Dr. Rinn. — OL. Dr. Urtel. — OL. Lic. Vollmer.

Wilhelm-Gymnasium: Dir. Prof. W. Wegehaupt. — OL. Dr. Börner. — Prof. Dr. Christensen. — Prof. Dr. Dissel. — OL. Dr. Gefficken. — Prof. Dr. Jacoby. — OL. Dr. Kelter. — OL. Dr. Kleinschmit. — Prof. Dr. Klußmann. — OL. Dr. Lohmeyer. — OL. Dr. Möller. — Prof. Dr. Röttiger. — Prof. Dr. Schnee. — Prof. Dr. Schultetz. — OL. Dr. Ziebarth.

Hanau. Gymnasium: Dir. Dr. Braun. † — OL. Dr. Küster †. — OL. Reinhard. — Prof. Schmitz. — OL. Thieme. — Prof. Dr. Bomberg †. — Prof. Dr. Wackermann. († = Mitglied der Ortsgruppe Frankfurt a. M.)

Hannover. Oberkonsistorialrat D. Uhlhorn, Abt zu Loccum.

Städtisches Lyzeum I: Prof. Dr. Freye. — Prof. F. Hornemann.

Städtisches Lyzeum II: Dir. Prof. Schaefer. — OL. Dr. Rabe. — Prof. Karl Schmidt.

Kaiser-Wilhelms-Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Wachsmuth. — Prof. Dr. Fügner. — Prof. Gäßner. — OL. Dr. Senne.

Städt. Realgymnasium I: OL. E. Knaut.

Harsefeld (Kr. Stade). Fabrikant Dr. H. Schmidt.

Hattingen a. R. Otto Träger, Dir. des Progymnasiums.

Havelberg. Otto Tüselmann, Dir. der Realschule.

Heidelberg. Kirchenrat D. Dr. Bassermann, Prof. der Theologie. — Geh. Rat Ernst Imm. Bekker, Prof. der Rechtswiss. — Dr. Buhl, Prof. der Rechtsw. — Hofrat

Digitized by Google

Dr. Cantor, Prof. der Mathematik. — Geh. Hofrat Dr. Crusius, Prof. der klass. Philologie. — Geh. Rat Dr. Curtius, Prof. der Chemie. — Dr. von Domaszewski, Prof. der Geschichte. — Dr. von Duhn, Prof. der Archäologie. — Dr. Ehrismann, Prof. der german. Philologie. — Wirkl. Geh. Rat Dr. Kuno Fischer, Exc., Prof. der Philosophie. — Dr. Gernandt, Prof. an der Oberrealschule. — Rechtsanwalt Dr Helm. — Oberrechnungsrat Hund. — Geh. Hofrat Dr. Karlowa, Prof. der Rechtswiss. — Kommerzienrat W. Landfried. — Dr. med. Ernst Lobstein. — Dr. Fr. Neumann, Prof. der roman. Philologie. — Hofr. Dr. Oppenheimer, prakt. Arzt und Prof. der Medizin. — Hofr. Dr. Schöll, Prof. der klass. Philologie. — Geh. Rat Dr. Schröder, Prof. der Rechtswiss. — Hofrat Strübe, Kreisschulrat. — Prof. Dr. Thorbecke, Dir. d. höh. Töchterschule. — Geh. Hofrat Dr. Uhlig, Gymn.-Dir. a. D., ord. Hon.-Prof. a. d. U. — Dr. Wille, Bibliothekar u. Prof. d. Geschichte. — Oberbürgermeister Dr. Wilckens. — Verlagsbuchhändler Otto Winter. — Geh. Hofrat Dr. Zangemeister, ord. Hon.-Prof. u. Oberbibliothekar. — Philologischer Verein.

Gymnasium: Dir. Dr. Böckel. — Prof. Dr. Ausfeld. — Prof. Dr. Bauer. — Prof. D. Dr. Brandt. — LAP. Dr. Braun. — Prof. Dr. Hilgard. — Prof. Dr. Maier. — Prof. Dr. Pfaff. — Prof. Rohrhurst. — Prof. Dr. Rösiger. — Prof. Trang. Schmidt. — Prof. Dr. Stadtmüller.

Heilbronn. Gymnasium: Oberpräz. Babel. — Prof. Cramer. — Oberpräz. Essich. — Oberpräz. Föll. — Prof. Gutermann — Prof. Lechler. — Prof. Wunder. — Gymnasialbibliothek.

Helleringen (Lothringen). Pfarrer Fr. Darstein.

Helmstedt. Gymnasium: OL. Dr. Linde. — OL. Dr. W. Schmidt. — Prof. Dr. Witten.

Helsingfors. Dr. Hj. Appelqvist, Oberl. am schwed. Normallyzeum.

Herford. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. H. Windel. — Prof. Fellinger. — Prof. E. Meyer.

Realschule: OL. Pieschke.

Hersfeld. Gymnasium: Dir. Dr. Konrad Duden. — Prof. Hafner. — Prof. Dr. Klippert. — Prof. Lic. Oertel.

Hildburghausen. Gymnasium Georgianum: Prof. Ausfeld. — Prof. Hörnlein.

Hildesheim. Gymnasium Andreanum: Dir. Prof. Dr. Heynacher. — OL. Dr. Schimmelpfeng. — Bibliothek.

Gymnasium Josephinum: Dir. Prof. Chr. Beelte. — OL. Dr. Balkenholl. — Prof. Büsse. — OL. Coors. — OL. Jäger. — Prof. Scheidt.

Höchst a. M. Gymnasium: Dir. Dr. Adolf Lange. — OL. Brötz. — OL. Dr. Lino. (Mitglieder der Ortsgruppe Frankfurt a. M.)

Hof. Bibliothek des Gymnasiums.

Holzminden. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Lentz. — OL. Dr. Allers. — OL. Buerke. — OL. Heusinger. — OL. Hoeck. — Prof. Dr. Leidloff. — Prof. Dr. Neukirch.

Homberg a. d. Efze. Pfarrer Hild.

Homburg v. d. H. Gymnasium: Dir. Dr. E. Schulze. — Prof. Dr. Bauder. — Prof. Fröling. — OL. Rudolph.

Höhere Töchterschule: Dir. E. Blümlein.

Hörde. Dr. med. Brölemann.

Progymnasium: Rektor Heeger. — OL. Kunstreich. — OL. Dr. Schöler.

Hottenstein (Kreis Schwelm). Pastor Nell.*

Hörter. Gymnasium. Dir. Prof. Fauth. — OL. Dr. E. Frick.

Hüffenhardt (Baden). Pfarrer Mickel.

Jahna (Sachsen). Pfarrer Neuhof.

Jena. Geh. Staatsrat u. Universitätskurator Dr. Eggeling. — Hofrat Dr. Gelzer, Prof. d. klass. Philologie. — Dr. Götz, Prof. d. klass. Philologie. — Oberbibliothekar Dr.

Digitized by Google

M. M. Müller. — Dr. W. Rein, Prof. d. Pädagogik. — Dr. Stephan Stoy, Dozent d. Geschichte. — Dr. Volkmann, Rektor a. D.

Gymnasium: Dir. Hofr. Dr. Richter. — Prof. Dr. Kötschau. — Prof. Dr Lincke. — OL. Dr. Reichardt. — OL. Dr. Siefert. — Prof. Dr. Wilhelm.

Jever. Gymn.-Dir. Ludwig Kuhlmann.

Ilfeld. Klosterschule: Dir. Dr. A. Mücke. — Prof. Dr. Freyer. — Prof. Dr. Georg Meyer. — OL. Wagner.

Inowrazlaw. Gymnasium: Dir. Dr. Eichner. — OL. Gaebel. — OL. Dr. Schulze. OL. Schunk. — Prof. Spribille.

Ithaca (New-York). Dr. Hale, Prof. a. d. Cornell-Universität.

Karlsruhe. Wirkl. Geh. Rat Freih. von Dusch, Exc., Präsid. d. Minist. der Justiz, des Kultus und Unterrichts. — Geh. Rat Freih. von Marschall. — Oberschulrat Dr. Oster. — Medizinalrat Dr. Heinr. Ruppert. — Geh. Rat Prof. Dr. W. Schell.

Gymnasium: Geh. Rat Dir. Dr. G. Wendt. — Prof. Dr. Dauber. — Prof. Gellsdörfer. — Prof. Goldammer. — Prof. Goos. — Prof. Dr. Hausrath. — Prof. Keim. — Prof. Dr. Kienitz. — Prof. Dr. Luckenbach. — Prof. Dr. Marx. — Prof. Spath.

Kehl. Bürgerschule: Vorst. Prof. Dr. Blum. — LAPr. Dr. Ernst.

Kempen (a. Rhein). Gymn.-Dir. Dr. Franz Koch.

Kempten. Gymnasium: Prof. Freih. von Mantey-Dittmer. — Prof. Marquard.

Kenzingen (Baden). Prof. Martin, Vorst. der Realschule.

Kiel. Dr. Hänel, Prof. der Rechtsw. — Geh. Rat Dr. A. Schöne, Prof. der klass. Philol.

Oberrealschule u. Realgymnasium: OL. Dr. O. Kähler. — GL. Th. Nissen.

Klein-Flöthe (Kr. Goslar). Pastor Schleiffer.

Klein-Rohne (Kr Goslar). Pastor Wendebourg.

Klein-Schönebeck. Pastor Alb. Babick.

Kolozsvár (Ungarn). Prof. Dr. Joh. Csengeri.

Königsberg i. Pr. Geh. Rat von Drygalski, Gymn.-Dir. a. D. — Dr. Gradenwitz, Prof. der Rechtsw. — Geh. Rat Dr. Lossen, Prof. der Chemie. — Dr. Arthur Ludwich, Prof. der klass. Philol. — Otto Wittrien, Dir. d. Realgymn.

Altstädtisches Gymnasium: Lehrerbibliothek.

Kneiphöfisches Stadtgymnasium: OL. Dr. Dirichlet. — OL. Dr. M. Hecht. — OL. Krüger. — OL. Dr. Lehnerdt. — OL. Dr. Ludwig. — Prof. Dr. Mollmann.

Kgl. Wilhelmsgymnasium: Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Grosse. — Prof. Tiessenbach. — Lesezirkel.

Königshütte (Oberschl.). Gymnasium: Dir. Prof. Prohasel. — Prof. Böhm. — OL. Göhr. — OL. Hentschel.

Konitz (Westpr.). Gymn.-Dir. Dr. Genniges.

Konstanz. Gymnasium: Dir. L. Mathy. — Prof. Dr. Kimmig.

Kopenhagen. Dr. Heiberg, Prof. der klassischen Philologie.

Kornthal. Th. Decker, Rektor d. höh. Mädchenschule. — Prof. Alfr. Barth, Rektor des Lyzeums.

Kreuznach. Gymnasium: Prof. Dr. Kohl. — Prof. Dr Linn-Linsenbarth.

Kristiania. J. Aars, Schulvorsteher. — Jacob A. Digre, Adjunkt. — N. Gröterud, Schulvorsteher. — E. Heyerdahl, Adjunkt. — Hans Schjött, Oberlehrer. — P. O. Schjött, Professor. — Rektor Schreiner. — L. B. Stenersen, Professor — Rektor Voß.

Kusel (Pfalz) Progymnasium: OL. Retzer.

Kyritz (Prignitz). Regierungsrat von Heinz

Digitized by Google

Lahr. Kommerzienrat Sander, Mitgl. der I. Bad. Kammer.

Gymnasium: Dir. F. Kränkel. — Prof. O. Kunzer.

Landsberg a. W. Prediger Brathe (Eulam). — Dr. med. Gaedke, prakt. Arzt. — Dr. Gock, Dir. der Prov.-Irrenanstalt. — Prof. Dr. Hartmann, Oberl. a. D. — Justizrat Hembd. — Geh. Justizrat Kähler. — Justizrat Knukel. — Justizrat Lasker. — Pastor em. Luge. — Oberbürgermeister a. D. Meydam. — Prediger Niethe. — Dr. med. Quiring, prakt. Arzt. — Superintendent Dr. Rolke. — Amtsgerichtsrat Rosenthal. — Rechtsanwalt Schooken. — Rechtsanwalt Seidler. — Prediger Stäglich. — Prediger Wegner. — Rektor a. D. Wilm.

Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Heinr. Anz. — Prof. Dr. Charitius. — OL. Dr. Heune. — Prof. Dr. Neide. — Prof. Neumann. — Prof. Dr. Schmidt. — OL. Seyfarth.

Langenberg (Rheinl.). OL. am Realprogymn. Dr. R. Bertin.* — Geh. Kommerzienrat Conze.*

Langenburg (Württemb.). Dekan Lic. th. Rud. Günther.

Lauenburg. Progymnasium: Prof. Dr. Dietrich.

Leipzig. Verlagsbuchhändler Alfr. Ackermann (B. G. Teubner). — Prof. Dr. Dettweiler, Oberschulrat a. D. — Verlagsbuchhändler G. Freytag. — Geh. Kirchenrat u. Domherr Dr. Fricke, Prof. d. Theol. — Verlagsbuchhändler Dr. Alfr. Giesecke (B. G. Teubner). — Pastor Dr. Hartung. — Geh. Rat Dr. Max Heinze, Prof. d. Philos. — Dr. J. Kaerst, Priv.-Doz. d. alten Gesch. — Dr. Lindner, Prof. des Sanskrit. — Geh. Hofrat Dr. Lipsius, Prof. d. klass. Philol. — Dr. Fr. Marx, Prof. d. klass. Philol. — Schulrat D. Dr. Georg Müller, Kgl. Bezirksschulinsp. — Geh. Hofrat Dr. C. Wachsmuth, Prof. d. klass. Philol. — Dr. Windisch, Prof. des Sanskrit. — Geh. Hofrat Dr. Wundt, Prof. d. Philosophie. — Klassisch-Philologischer Verein.

Königl. Gymnasium I: Rektor Prof. Dr. Gerth. — Konrektor Prof. Dr. Börner. — Prof. Dr. Bechert. — OL. Dr. Ilberg. — Prof. Dr. Immisch. — OL. Dr. Kästner. — Prof. Dr. Lammert. — OL. Dr. Opitz. — OL. Dr. Ruge. — OL. Dr. Schinkel. — Prof. Schlurick. — OL. Dr. Sperling. — OL. Dr. Weber.

Königl. Gymnasium II (Carola-Gymnasium): OL. Dr. Haubold. — OL. Schütte.

Thomasschule: Rektor Prof. Dr. Jungmann. — Prof. Dr. Beer. — Prof. Dr. Bosse. — Prof. Dr. Brause. — GL. Dr. Buchholz. — Prof. Cramer. — OL. Dr. Dähnhardt. — OL. Dr. Dietze. — OL. Dr. Donadt. — OL. Donner. — OL. cand. rev. min. Funke. — GL. cand. rev. min. Gebhardt. — Prof. Dr. Hecker. — GL. cand. rev. min. Hilbert. — GL. Dr. Hoffmann. — OL. Dr. Holland. — OL. Holtze. — Prof. Dr. Hüllemann. — Prof. Küchenmeister. — OL. Dr. Kyhnitzsch. — OL. Dr. Lange. — OL. Dr. Leitsmann. — OL. Dr. Ew. Meier. — GL. Dr. W. Müller. — OL. Dr. Oehler. — Prof. Dr. Patzig. — Prof. Dr. Sachse. — Prof. Dr. W. Schmidt. — OL. Dr. Schubert. — OL. Dr. Seydel. — GL. cand. rev. min. Spitzner. — GL. Dr. Stephan. — OL. Dr. Sturmhoefel. — OL. Dr. Tesmer. — OL. cand. rev. min. Uhlig. — Prof. Dr. Weinmeister. — GL. Dr. Ziegler.

Lemberg. Eman. Dworski, Landesschulinspektor.

Lennep. Pastor Kattenbusch.*

Leobschütz. Gymnasium: Dir. Dr. Holleck. — OL. Aydam. — OL. Boenisch. — w. HL. Koschwitz.

Liebenburg (Kreis Goslar). Pastor Rettberg.

Liegnitz. Gymnasium: Dir. Dr. Gemoll. — OL. Gentner. — Prof. Dr. Güthling. Prof. Seiffert.

Ritterakademie: Prof. Karl Görlitz.

Limburg a. L. O. Posing, OL. am Progymnasium.

Digitized by Google

Linz a. D. Dr. J. Loos, Landesschulinspektor.
Linz a. Rh. Schreurs, OL. am Progymnasium.
Lohr a. M. Max Weber, Rektor des Progymnasiums.
London. A. Boelte, Kaufmann.
Lörrach. O. Flath, Kaufmann. — Buchhändler Gutsch. — Buchhändler Härdle. — Dekan Höchstetter. — Dr. Huber, Apotheker. — Roßwog, Bahnverwalter. — H. Sturm, Bankkassier. — R. Vortisch-Naillard, Bankdirektor. — Weber, Sparkassenrechner.
Gymnasium: Dir. Prof. Jul. Keller. — Prof. Dorn. — Prof. Bösch.
Lötzen. Progymnasium: Dir. Dr. Boehmer. — OL. Erdtmann. — OL. Gehrt. — Prof. Dr. Schmidt. — Prof. Stumpf.
Lübbecke (Westfalen). cand. theol. Hunke.
Lübeck. Dr. M. Hoffmann, Gymn.-Prof. a. D.
Katharineum: Prof. Dr. Curtius. — OL. Dr. Dietrich. — OL. Dr. Fricke. — Prof. Dr. Genzken. — OL. Dr. Krüger. — OL. Dr. Kümmel. — Prof. Mollwo. — Prof. Dr. Schmidt.
Ludwigsburg. Oberbürgermeister von Abel.
Gymnasium: Rektor Prof. Erbe. — Prof. Renner.
Ludwigshafen a. Rh. Gymnasialbibliothek.
Lüneburg. Gymnasium Johanneum: Prof. Dehnicke. — Prof. Th. Meyer. — OL. Nolte. — Prof. Schübeler. — Prof. Trending. — OL. Dr. Weber.
Lyck. Gymnasium: Prof. Joost.
Magdeburg. Domgymnasium: OL. Detto. — Prof. Dr. Eberhard. — OL. Lintzel. — OL. Dr. Noethe. — OL. Dr. Schaaff.
Pädagogium zum Kloster U. L. Fr.: Dir. Propst Dr. Urban. — Prof. Dr. Bahr. — OL. Hildebrandt.
König-Wilhelms-Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Knaut. — OL. Brey. — Prof. Dr. Knoche. — OL. Dr. Köhn. — OL. Dr. Philippson. — OL. Dr. Röhlecke. — OL. Schaper. — OL. Dr. Stier.
Mainz. Dr. Bendix, Prof. am Bischöfl. Seminar. — Dr. Blase, Dir. des Herbstgymn. — Dr. Körber, Prof. am Ostergymn.
Mannheim. Oberzollinspektor Gimbel. — F. Hirsch, LAPr. am Realgymn.
Gymnasium: Geh. Hofr. Dir. F. Haug. — Prof. Armand Baumann. — Prof. Karl Baumann. — Dr. Karl Dürr. — Prof. Dr. Herzog. — Prof. Kautzmann. — Prof. Oehmann. — Lehrerbibliothek.
Marburg i. H. Konsistorialrat Prof. Dr. Achelis. — Dr. Brandi, Prof. d. Paläographie. — Dr. Cohen, Prof. der Philosophie. — Dr. Enneccerus, Mitgl. d. Abgeordnetenhauses, Prof. der Rechtswissenschaft. — Dr. W. Herrmann, Prof. d. Theologie. — Geh. Archivrat Dr. Könnecke. — Rentner Littmann. — Dr. Maaß, Prof. der klass. Phil. — Dr. Niese, Prof. d. alten Geschichte. — Justizrat Dr. V. Schmidt. — Dr. Schröder, Prof. d. deutschen Litteratur. — Rentner Souchay. — Dr. von Sybel, Prof. d. Archäologie. — Dr. Thiele, Privatdoz. d. klass. Philologie. — Dr. Varrentrapp, Prof. der Geschichte. — Pfarrer Dr. Weber. — Dr. Wenck, Prof. d. Geschichte. — Dr. Wrede, Prof. der deutschen Philologie. — Historisch-Philologischer Verein.
Gymnasium: Dir. Dr. Aly. — OL. Engelhardt. — OL. Dr. Euler. — OL. Rath. — OL. Reinhard. — OL. Schenkheld. — OL. Stange. — Prof. Pfarrer Vogt. — Prof. Dr. Wilhelmi.
Marienwerder. Gymnasium: Dir. Dr. Baltzer. — Prof. Dr. Blaurock. — Prof. Braun. — Prof. Genther. — Prof. Großmann. — OL. Karehnke. — OL. Münster. — Prof. Pitsch. — OL. Dr. Rosenstock. — Prof. von Schaewen. — OL. Zwerg.
Maulbronn. D. Nestle, Prof. am theol.-philol. Seminar.
Meiningen. Dr. Herbst, OL. am Realgymnasium.

Digitized by Google

Meißen. Fürsten- u. Landesschule St. Afra: Rektor Oberschulrat Dr. Peter. — OL. Dr. Braudstätter. — Prof. Dr. Dietrich. — Prof. Dr. Gilbert. — OL. Dr. Heyden. — OL. Dr. Pollack. — OL. Dr. Schwabe. — Prof. Lic. theol. Türk.

Realschule: OL. F. Schöne.

Memel. Luisengymnasium. Dir. Dr. Ed. Küsel.

Memmingen. Friedr. Döderlein, Rektor des Progymnasiums.

Merseburg. Generalkommissions-Präsident Paschke.

Moos (Niederbayern). Graf Konrad Preysing, Reichstagsabg. u. erbl. Reichsrat der Krone Bayern.

Mörs. Pfarrer Bergfried.* — Dr. iur. B. Liebrecht* (Schloß Lauersfort). — Dr. iur. M. Liebrecht* (Haus Tervoort). — Dr. Zahn,* Gymn.-Dir. a. D.

Gymnasium: Dir. Dr. Caesar.* — Prof. Dr. Hermes. — OL. Herr. — Prof. Dr. Hirschberg. — OL. Hofius. — OL. Koester. — OL. Loeffke. — Prof. Prenzel. — OL. Dr. Radecke.

Mosbach. Prof. Richter, Vorstand des Realprogymn.

Mühlhausen i. Th. Gymn.-Dir. O. Drenckhahn. — Bankier Reinh. Schmidt.

Mülheim a. Rhein. Superintendent Zurhellen.*

Gymnasium: OL. Dr. Beckmann.* — OL. Dr. Koernicke.* — OL. Uerpmann.*

Mülheim a. Ruhr. Dr. Anton Fablan.* — Pfarrer Dr. Richter.*

Gymnasium: Prof. Krack.* — Prof. Pieper.* — OL. Dr. Werth.*

München. Geh. Rat Dr. von Christ, Prof. d. klass. Philol. — Prof. Dr. O. Eversbusch, Dir. der Univers.-Klinik f. Augenkranke. — Geh. Rat Dr. Iwan von Müller, Prof. d. klass. Philol. — Freiherr von Pechmann, Bankdirektor. — M. Rottmanner, Gymn.-Rektor a. D. — Prof. Schilling. — Historisch-Philologischer Verein.

Luitpold-Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. Markhauser. — Prof. Brunner. — Prof. Eder. — Prof. Egenolf. — Prof. Dr. Haas. — Prof. Dr. Ströbel.

Maximilians-Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. Weckleiu. — Prof. Fürtner. — Prof. Dr. Melber. — Prof. Dr. Joh. Praun. — Prof. Dr. Thom. Stettner. — Prof. Dr. Phil. Stumpf. — Prof. Wismeyer.

Theresien-Gymnasium: Rektor Joh. Nicklas. — GL. Dr. Raab.

Wilhelms-Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. Arnold. — Prof. Altinger. — Prof. Dr. Gebhard. — Prof. Dr. Girstenbräu. — Prof. Dr. Landgraf. — GL. Pfirsch. — Prof. Dr. Reich. — GL. Dr. Riedy. — GL. Dr. Schwab. — Prof. Dr. Seibel. — Prof. Touffaint.

Münnerstadt. Gymnasium: Rektor Dr. Zipperer. — GL. Röttinger. — Prof. Stummer. — Bibliothek.

Münster i. W. Gymn.-Dir. Geh. Reg.-Rat Dr. Frey. — Dr. Schau, OL. am Progymn. — Geh. Rat Dr. Matth. Stahl, Prof. d. klass. Philol.

Muskau (O.-Lausitz). Schubert, OL. am Pädagogium.

Naumburg a. S. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Albracht. — OL. Dr. Pilling.

Neisse. Gymnasium: Dir. Dr. C. Brüll. — OL. Dr. Michalskn.

Neubrandenburg. Gymnasium: Schulrat Dir. Dr. Sauerwein. — OL. Brockmann. — OL. Kämpffer.

Neuburg a. D. Gymn.-Rektor J. Ev. Einhauser.

Neuhaldensleben. Amtsgerichtsrat Schuster.

Neumark (Westpr.). Progymnasium: GL. Friedenthal.

Neu-Ruppin. Gymnasium: Dir. Dr. Begemann. — Prof. Gust. Schulz.

Neuß. Gymnasium: OL. Dr. Paul Fischer.*

Neustadt a. H. Gymnasium: Rektor Müller. — GL. Dr. Henrich. — Prof. Ostheider. — Prof. Roth.

Digitized by Google

Neustadt i. Oberschl. Dr. Schneider, OL. am Gymnasium.
Neustadt i. Westpr. Gymn.-Dir. Dr. Max Königsbeck.
Neustettin. Gymnasium: Prof. Reclam. — Prof. Dr. Tümpel. — Prof. Wille.
Neuwied. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. A. Biese. — OL. Fleer. — OL. Jäger. — OL. Klein. — Prof. Mutzbauer. — GL. Dr. Saftien.
New-Haven (Conn.). Prof. Dr. R. N. Corvin.
Nordhausen. Gymnasium: Dir. Dr. Ludw. Schulze. — Prof. Dr. Schambach. — Lehrerbibliothek.
Nürnberg. Freih. Chr. von Tucher, Kgl. Regierungsrat.
Altes Gymnasium: GL. Dr. Bencker. — Prof. Dr. Braun. — Prof. Fleischmann. — Pfarrer Heinlein. — Prof. Dr. Köhler. — Prof. Osberger. — Prof. Dr. Reichenhart. — GL. Uebel. — Prof. Dr. Zink. — Bibliothek.
Neues Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. Lechner. — GL. Diptmar. — Prof. Dr. Frommann. — Prof. Ed. Groß. — GL. Dr. Hahn. — Prof. Hopf. — Prof. Kern. — GL. Lederer. — Prof. Michal. — Prof. Zucker.
Oberhausen. Realgymnasium: OL. Friesenhahn.* — OL. Otto Schmidt.*
Oels. Gymn.-Dir. Dr. Brock.
Offenbach a. M. Gymn.-Dir. Dr. Hensell.
Offenburg. Gymnasium: Dir. Th. Weiland. — Prof. J. Stern. — Prof. W. Stern.
Oldenburg. Geh. Schulrat Dr. Menge.
Gymnasium: Dir. E. Steinvorth. — OL. Dr. Amann. — OL. Frerichs. — Prof. Dr. Kellerhoff. — OL. Künnemann. — OL. Dr. Ries.
Opladen. Aloysianum: Geistl. Lehrer Werner Schiffer.* — Geistl. Lehrer H. Schmitz.* — Geistl. Lehrer Tücking.*
Osnabrück. Ratsgymnasium: Prof. Dr. Hollander. — Prof. Wendlandt.
Othfresen (Kreis Goslar). Pastor Kühner.
Parchim. Friedrich-Franz-Gymnasium: Dir. Dr. Kuthe. — OL. Buschmann. — Prof. Flander. — Prof. Dr. Schaumberg.
Patschkau. Gymnasium: OL. Gottschalk. — OL. Dr. Kühnau. — Prof. Dr. Stenzel. — OL. Walter.
Pelplin. Generalvikar Dr. Lüdtke. — Ograbiszewski, OL. am Koll. Marianum.
Perleberg. Brandenburg, OL. am Realgymnasium.
St. Petersburg. Prof. Dr. Zielinsky.
St. Annenschule: Dir. Koenig, Exc. — Bibliothek.
Pforta. Landesschule: Rektor Prof. Dr. Muff. — Prof. Dr. Max Hoffmann.
Pforzheim. Gymnasium: Dir. Karl Bissinger. — Lehrerbibliothek.
Plauen i. V. Oberstaatsanwalt Beutler. — Superintendent Lieschke. — Seminardirektor Schulrat Römpler. — Oberbürgermeister Dr. Schröder. — Pastor Welsslog.
Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Angermann. — Prof. Dr. Fischer. — OL. Franz. — Prof. Dr. Günther. — OL. Dr. E. Günther. — Prof. Dr. Martin. — OL. Dr. Neubner. — OL. Rhodius. — Prof. Dr. Wirth. — Prof. Dr. Zeller.
Ploen. Gymnasium: Dir. A. Fink.
Posen. Berger-Gymnasium: Prof. Lierse. — Prof. Dr. Hoffmann.
Friedrich-Wilhelms-Gymnasium: Dir. Dr. Thümen. — Prof. Dr. Eismann. — OL. Dr. Schuster.
Prenzlau. Gymn.-Dir. Prof. W. Schaeffer.
Preußisch-Stargard. Gymn.-Dir. Dr. Doempke.
Putbus. Gymn.-Dir. Max Kröfing.
Pyritz. Bismarck-Gymnasium: OL. Avé-Lallemant. — OL. Schirmeister.
Quedlinburg. Gymnasium: Prof. Hynitzsch. — Prof. Dr. Kohlmann.
Radevormwald. Pfarrer Barner.*

Digitized by Google

Rastatt. Gymnasium: Dir. J. H. Schmalz. — LAPr. Dreyfuß. — Prof. Rieger.
Rastenburg. Gymnasium: Prof. Kownatzki.
Ratibor. Gymn.-Dir. Prof. Dr. Radtke.
Ratingen. Fabrikant Brauchart.*
Regensburg. Altes Gymnasium: Rektor Joh. Gerstenecker. — Prof. Dr. Ammon.
Neues Gymnasium: Rektor Dr. Meiser. — Rektor a. D. Seitz. — OL. Dr. H. Schott. — Prof. Dr. Streifinger.
Reichelsheim (i. Odenw.). Siegfr. Anthes, Pfarrer u. Institutsvorst.
Remscheid. Dr. med. Schaefer.* — Amtsrichter Bierhaus.*
Realgymnasium: OL. Dr. Larfeld.* — OL. Theine.* — OL. Wagner.*
Rendsburg. Gymnasium: Professor Dr. Gidionsen.
Retschow (Mecklenburg). Pastor Dahnke.
Rheydt. Prof. Dr. Förster.* — Pfarrer Potz.* — Sanitätsrat Dr. Schmitz.*
Ringelheim (Kreis Goslar). Pastor Kretschmann.
Rinteln. Gymnasium: Dir. Dr. Heldmann. — Prof. Berlit.
Rogasen. Gymn.-Dir. Dr. S. Dolega.
Rosenheim. Gymnasiallehrer Ruckdeschel.
Rostock. Dr. Körte, Prof. d. Archäologie. — Dr. Matthiaß, Prof. d. Rechtsw. — Dr. O. Nasse, Prof. d. Medizin. — Dr. Schirrmacher, Oberbibliothekar, Prof. d. Geschichte. — Dr. Albert Thierfelder, Prof. d. Medizin.
Rothenburg o. T. Gottl. Hatz, Rektor d. Progymn.
Rottweil. Oberstaatsanwalt Höring.
Gymnasium: Prof. Geiselhart. — Bibliothek.
Rudolstadt. Gymn.-Dir. Prof. Dr. von Nagy.
Ruhrort. Oberl. am Realgymn. Dähne.*
Rüttenscheid (b. Essen). OL. Gruhn.* — OL. Dr. Kiefer.*
Saarbrücken. Gymnasium: OL. Dr. Cornelius. — Prof. Dr. Küllenberg. — Prof. Ruppersberg. — OL. Wilkens.
Sachsenhausen. Dr. Zint, Dir. d. Realschule.
Sagan. Gymnasium: Dir. Dr. Br. Larisch. - Prof. Ondrusch. — OL. Dr. Seidel.
Salzgitter (Kreis Goslar). Pastor Grussendorf. — Superintendent Kleuker.
Schlawe i. P. Dr. Matthias, Prof. am Progymnasium.
Schneeberg i. S. Gymn.-Rektor Prof. Dr. Weinhold.
Schneidemühl. Gymnasium: Dir. Prof. Braun. — Prof. Baenitz. — OL. Gerlach. — Prof. Nieländer. — OL. Dr. Roeper.
Schönthal (i. Württemb.). Seminar: Ephorus Dr. Lang. — Prof. Dr. Th. Meyer.
Schwedt a. O. Gymnasium: Dir. Prof. Dr. Wodrig. — OL. Dr. Klein.
Schweinfurt. Gymnasium: GL. A. Keppel.
Schwerin i. M. Dr. Hartwig, Geh. Oberschulrat a. D. — Müller, OL. am Gymnasium. — Voß, OL. am Gymn.
Schwetzingen. Bibliothek der Höh. Bürgerschule.
Skellefteå (Schweden). Dr. C. A. Melander.
Soest. Archigymnasium: Dir. Prof. Dr. Goebel. — Prof. Dr. Dippe. — Prof. Fromme. — OL. Dr. Niemöller. — Hofr. Prof. Pansch. — Prof. Dr. Schäfer. — OL. Dr. Scharf. — Prof. Vogeler. — OL. Wagner.
Solingen. Gymnasium: OL. Bernhardt.* — OL. Friedrich.* — OL. Köhlinger.* — OL. Dr. Meißner. — OL. Dr. Reck. — OL. Dr. Thamhayn.
Solothurn. Dr. Joh. Kaufmann, Rektor der Kantonschule.
Sondershausen. Schulrat Gymn.-Dir. Dr. Funck.
Sorau. Gymnasium: Dir. Dr. Schlee. — Prof. Bartsch. — OL. Dr. Bean. — OL. Dr. Hirt. — Prof. Dr. Ilgen. — OL. Dr. Lorentz. — Prof. Lutze. — OL. Dr. Pomtow. OL. Dr. Uber.

Digitized by Google

Spandau. Generalmajor von Lüdinghausen-Wolff.
Gymnasium: OL. Dr. Kunert. — OL. Dr. Schindler.
Speyer. Gymnasium: Rektor Dr. Degenhart. — Prof. Bauer. — Prof. Dr. Hammerschmidt. — Prof. Kennel. — Prof. Rusch. — Bibliothek.
Stargard i. P. Gymnasium: Dir. Dr. Schirlitz. — Prof. Newie. — Prof. Ringeltaube. — OL. Dr. Richter.
Steele. Gymnasium: Dir. Anton Wirtz.* — OL. Fischer.* — OL. Jacobs.* — OL. Kreinz.* — OL. Dr. Petry.*
Steglitz. Gymn.-Dir. Dr. Rob. Lück.
Steinloh (Kreis Goslar). Pastor Peckmann.
Stendal. Gymnasium: OL. Klöppel.
Stettin. Provinzialschulrat Dr. Friedel.
Marienstifts-Gymnasium: Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Weicker. — Prof. Dr. Hoppe. — OL. Huth. — Prof. Dr. Knaack. — Prof. Leitritz. — OL. Dr. Schulz. — Prof. Dr. Wehrmann. — OL. Dr. Wellmann.
Stockholm. Lektor R. Törnebladh.
Stralsund. Gymn.-Dir. Dr. Rud. Peppmüller.
Straßburg i. Els. Ministerialrat Dr. Albrecht, Dir. d. Oberschulrats. — Dr. Bruno Keil, Prof. d. klass. Philolog. — Dr. Nöldeke, Prof. d. orient. Sprachen. — Dr. Reitzenstein, Prof. d. klass. Philolog. — Oberschulrat Dr. Scherer. — Philologischer Verein.
Lyzeum: Prof. Dr. Blaum. — Prof. Dr. Gneisse.
Protestantisches Gymnasium: Direktor D. Veil. — Prof. Dr. Enthoven. Prof. Dr. Erdmann.
Straubing. Gymn.-Rektor Karl Welzhofer.
Strohsdorf (bei Pyritz). Pfarrer Eckert.
Stuttgart. Oberstudienrat Hauber. — Landgerichtsrat Landauer. — Prof. Dr. A. Mezger. — Geh. Rat Dr. Ed. Zeller, Exc.
Karls-Gymnasium: Oberstudienrat Rektor Dr. Egelhaaf. — Prof. Albrecht. — Dr. Hölder. — Dr. Kleinknecht. — Oberpräz. Dr. Lang. — Oberpräz. Mohl. — Prof. Dr. Planck. — Prof. Schöttle. — Oberpräz. Dr. Thierer. — Prof. Dr. Weidlich.
Tannenhof (bei Lüttringhausen). Pfarrer Karl Steil.*
Tauberbischofsheim. Gymnasium: Dir. Dr. Sitzler. — Prof. Süpfle.
Telgte. Schuldirektor Dr. Knickenberg.
Tilsit. Gymnasium: Prof. Dr. Kummrow.
Torgau. Gymn.-Dir. Dr. Paul Schmidt.
Treptow a. R. Dr. Rob. Schmidt, Prof. am Bugenhagen-Gymn.
Trier. Regierungssekretär Schmitt.
Friedrich-Wilhelms-Gymnasium: Dir. Dr. Iltgen. — Prof. Ewen. — Prof. Dr. Roder. — Prof. Rosbach.
Triglaff (Pommern). Landschaftsrat R. von Thadden.
Tübingen. Verlagsbuchhändler Dr. Paul Siebeck.
Gymnasium: Rektor Prof. Theod. Knapp. — Prof. Dr. Paul Knapp. — Bibliothek.
Uffenheim. Progymnasium: Rektor E. Krauß. — GL. Türk.
Ulm. Prälat von Demmler. — Stadtpfarrer Lic. Dr. Holzinger. — Landgerichtspräsident von Pfizer.
Gymnasium: Rektor Dr. Hirzel. — Prof. Dr. Baumeister. — Prof. Böhm. — Oberpräz. Dr. R. Kapff. — Prof. Dr. Knapp. — Prof. Dr. Müller. — Prof. Dr. Ziegler. — Bibliothek.
Umea (Schweden). Rektor J. Johannsson.
Upsala (Schweden). Lektor C. V. Knös.

Digitized by Google

Urach. Hirzel, Prof. am theol. Seminar.
Vechta. Bibliothek des Großh. Kathol. Gymnasiums.
Verden a. A. Gymnasium: Dir. Dr. Dieck. — Prof. Tohte.
Viersen. Dr. Löhrer,* Dir. des Progymn.
Villingen. Prof. Weiß, Vorstand der Realschule.
Waldenburg i. Schl. Gymnasium: Dir. Dr. Boetticher. — Prof. Franke. — Prof. Dr. Liers. — Prof. Pflug. — Prof. Püschel. — OL. Dr. Trump.
Waltersdorf (Kreis Teltow). Pastor Richter.
Waren (Mecklenburg). Gymn.-Dir. Dr. H. Polstorff.
Warendorf. Gymnasium Laurentianum: Dir. Dr. Gausz. — Prof. Dr. Buschmann. — Prof. Dr. Temme.
Wehlau. Gymn.-Dir. Dr. Nietzki.
Weilburg. Gymnasium: Prof. Gropius. — OL. Dr. Schlitt.
Weimar. Regierungs- u. Schulrat Dr. Krumbholz. — Gymn.-Prof. z. D. Schubert.
Gymnasium: Geh. Hofr. Dir. Dr. Weniger. — Prof. Kähler.
Weißenburg i. E. Gymnasium: OL. Haccius.
Wermelskirchen. Pastor Hessel.*
Wernigerode. Oberpfarrer Riem.
Gymnasium: OL. Brenning. — OL. Dr. Hodermann. — OL. Dr. Lehmann.
Wertheim. Gymnasium: Geh. Hofrat Dir. Dr. Behaghel. — Prof. Bunkofer. — Prof. Meiß. — Prof. Herm. Müller. — Reall. Stoll.
Wesel. Gymnasium: Dir. Dr. Kleine. — Prof. Dr. Braun. — Prof. Dr. Weidemann.*
Wetzlar. Gymnasium: OL. Claus. — Prof. Dr. Haenisch. — Prof. Dr. Heep. — OL. Dr. Hippenstiel. — OL. W. Weber.
Wien. Dr. W. Ritter von Hartel, Exc., Chef des Unterrichtsministeriums. — Regierungsrat Slameczka.
Wiesbaden. Gymnasium: OL. Dr. Koch. — Prof. Dr. Lohr. — OL. Wende.
Realgymnasium: OL. Dr. Handwerck. — OL. Steubing.
Wildungen. OL. Dr. C. Reichardt.
Wilhelmshaven. Heitkamp, Prof. am Gymnasium.
Windsbach (Bayern). Progymnasium: Rektor Hornung. — GL. Steinbauer. — GL. Wucherer.
Windsheim. Progymnasium: Rektor M. Meyer. — GL. W. Eißner. — GL. V. Fischer. — GL. Chr. Frieß.
Wismar. Oberamtsrichter Raspe.
Große Stadtschule: Prof. Dr. Fritzsche. — OL. Dr. Stoppel.
Wittenberg. Gymnasium: Dir. Guhrauer. — Prof. Haupt. — OL. Hennig. — OL. Klippstein. — w. HL. Meh. — OL. Dr. Schwarze. — Prof. Sander. — Prof. Zeschmar.
Wolfach (Baden). Dr. med. C. Moser, prakt. Arzt.
Worms. Prof. Dr. Aug. Weckerling, städt. Biblioth. u. Archivar.
Gymnasium: Prof. Dr. Becker. — OL. Dr. Briegleb. — OL. u. Rel.-L. Hattemer. — OL. Dr. Seib. — LAAss. Dr. Zimmermann.
Würzburg. Dr. Göpfert, Prof. d. Theol. — Dr. Henner, Prof. d. Geschichte.
Altes Gymnasium: Prof. Dr. Löhr. — Rel.-L. Dr. Tachauer. — Lehrerbibliothek.
Neues Gymnasium: Oberstudienrat Rektor A. Bergmann.
Wurzen. Gymnasium: Rektor Dr. Roscher. — Prof. Dr. Dreßler. — GL. Hartlich. — GL. Dr. Lorenz. — Prof. Rieß. — Prof. Dr. Schleicher. — Prof. Dr. Steuding.
Zabern i. E. Gymnasium: Dir. Dr. Wesener. — OL. Hoyer.

Digitized by Google

Zeitz. Gymnasium: Prof. K. Braasch.
Zittau. Prof. a. D. Dr. Gelbke. — Geh. Kommerzienrat Waentig.
Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Seeliger. — Konrektor Prof. Dr. Friedrich. — Prof. Dr. Eckstein. — Prof. Dr. Gärtner. — OL. Dr. Koch. — OL. Neumann. —, Prof. Dr. Wilisch. — GL. Winter.
Züllichau. Amtsgerichtsrat Curtius.
Pädagogium: Dir. Dr. Hanow. — Prof. Dr. Bielgk. — Prof. Cavan. — Prof. Dr. Hüttig. — Prof. Dr. Weißenfels.
Zürich. Dr. Blümner, Prof. d. klass. Philol. u. Archäologie. — Dr. Hitzig, Prof. d. klass. Philol. — Dr. Kägi, Prof. d. klass. Philol. u. vergl. Sprachw. — Dr. Krönlein, Prof. d. Chirurgie. — Dr. Meyer von Knonau, Prof. d. Geschichte.
Kantonschule: Prof. Dr. Brunner. — Prof. Dr. Wirz.
Zwickau. Gymnasium: Rektor Prof. Dr. Opitz. — Prof. Dr. Beck. — OL. Dr. Broschmann. — Prof. Dressel. — Prof. Dr. Fabian. — OL. Dr. Föste. — Prof. Dr. Kellner. — Prof. Niemeyer. — OL. Olzscha. — OL. Dr. Stötzner.

Nachtrag.

Barmen. Dr. Kießler.* — Apotheker A. Pretzell.*
Elberfeld. Direktor Henser.*

Außerdem ging uns Mitteilung zu von dem Tod der Herren Prof. Dr. Kius, Cassel, und Prof. Dr. Peter, Berlin (Sophien-Gymnasium).

Demnach gehören gegenwärtig dem Verein im ganzen 2151 Mitglieder an, und zwar aus Preußen 1149 (darunter 118 Mitglieder der Ortsgruppe Frankfurt a. M. und 204 Mitglieder des Niederrheinischen Zweigverbandes), Bayern 147, Sachsen 213, Württemberg 62, Baden 146, Hessen 62, Elsaß-Lothringen 18, den Hansestädten 177 (darunter 143 Mitglieder der Ortsgruppe Hamburg), andern deutschen Staaten 122, dem Ausland 55. — Unter ihnen befinden sich nicht im Schuldienst 603.

Digitized by Google

Verzeichnis des Inhalts der ersten zwölf Jahrgänge.

Angelegenheiten der Zeitschrift.

Vorwort 1, 1
Die Zeitschrift zum Vereinsorgan gemacht 1, 97
Über Gestaltung und Ausgabe der Zeitschrift 11, 125. 128
Die Z. von Ostern 1901 an gemeinschaftlich durch O. Jäger und G. Uhlig redigiert 12, 110

Versammlungen, Konferenzen, Landtagsverhandlungen, öffentliche Erklärungen, Erlasse.

Versammlungen des Gymnasialvereins.

Die Gründung des Gymnasialvereins am 15. Dezember 1890 in Berlin (konstituirende Versammlung, die Satzungen, die ersten Beitrittserklärungen, die ersten Vorstandsmitglieder) . . 1, 97. 2, 1
I. Generalversammlung in München, Pfingsten 1891 . . . . . 2, 49
II. „ in Berlin, Juni 1892 . . . . . 3, 93
III. „ in Dresden, April 1893 . . . . . 4, 13
IV. „ in Bamberg, Mai 1894 . . . . . 5, 49
V. „ in Köln, September 1895 . . . . 6, 148. 7, 8
VI. „ in Dresden, September 1897 . . . . 8, 111. 113
VII. „ in Stuttgart, Mai 1898 . . . . . 9, 113
VIII. „ in Bremen, September 1899 . . . . . 10, 113
IX. „ in Braunschweig, Pfingsten 1900 . . . . . 11, 105

Bildung einer Ortsgruppe des Gymnasialvereins in Frankfurt a. M. am 17. Mai 1899 . . . . . 10, 91
Vorträge, die in der Frankfurter Ortsgruppe gehalten sind . . . 10, 161. 12, 18
Bildung einer Ortsgruppe in Hamburg am 17. Dezember 1900 . . . . 12, 93
Der erste Vortragsabend dieser Gruppe am 28. Januar 1901 . . . . 12, 94

Andere Vereinsversammlungen.

XVI. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins, April 1890 in Würzburg 1, 76
XVIII. Generalversammlung desselben Vereins, Mai 1894 in Bamberg . . . 5, 86
XIX. „ „ „ Ostern 1897 in München . . . 8, 79
XX. „ „ „ April 1899 in Nürnberg . . . 10, 73
XXI. „ „ „ April 1901 in Regensburg . . 12, 165

Digitized by Google

III. Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Dresden 1893 4, 51
VI. „ „ „ „ zu Bautzen 1896 . 7, 84
VII. „ „ „ „ zu Wurzen 1897 . 8, 77
VIII. „ „ „ „ zu Leipzig 1898 . 9, 162
IX. „ „ „ „ zu St. Afra 1899 . 10, 80
X. „ „ „ „ zu Dresden 1900 . 12, 52
XI. „ „ „ „ zu Plauen i. V. 1901 12, 256
V. Landesversammlung der württembergischen Gymnasiallehrer, April 1895 5, 94
VII. „ „ „ „ Mai 1897 8, 70
VIII. „ „ „ „ Mai 1898 9, 140
IX. „ „ „ „ Mai 1899 10, 87
XI. „ „ „ „ Mai 1901 12, 257

Versammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Schulen Thüringens, Juni 1901 . . . . . 12, 59
XII. Jahresversammlung des Vereins akad. gebildeter Lehrer Badens, Pfingsten 1897 in Baden-Baden 8, 84
XXX. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, Ostern 1893 . 4, 64
XXXIII. „ „ „ „ „ Ostern 1896 . 7, 58
XXXIV. „ „ „ „ „ Ostern 1897 . 8, 65
XXXVII. „ „ „ „ „ Ostern 1900 . 12, 55
XXXVIII. „ „ „ „ „ Ostern 1901 . 12, 158
Versammlung akad. gebildeter Lehrer an höheren Schulen im Nahe- und Saargebiet, Juni 1900 . . . . . 12, 60
XIX. Versammlung von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Prov. Hessen-Nassau 5, 88

Aus der Versammlung des Realschulmännervereins im April 1901 . . 12, 172
Sitzung der Deutschen akadem. Vereinigung, des Vereins Neue deutsche Schule und des Vereins Frauenwohl vom 16. Januar 1890 . 1, 19
Allgemeiner Deutscher Verein für Schulreform 1, 8. 30
Der Lange-Peters'sche Verein für Schulreform . . 1, 7. 30. 2, 53. 115
Münchener Verein für Schulreform, Verhandlungen vom 6. Juni und 27. November 1889 und vom Februar 1890 . . . . . 1, 75
I. Versammlung des Münchener Vereins für Gründung eines Mädchen-Gymnasiums 5, 104

Die Birminghamer Grammatical Society 3, 209

Erster deutscher Kongreß für Jugend- und Volksspiele, Februar 1894 in Berlin 5, 27
Versammlung des Zentralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland im Juni 1894 . . . . . 5, 114
Deutscher Kongreß für Jugend- und Volksspiele, Juli 1896 in München . 7, 118. 159
Stellung des Zentralausschusses für J.- und V. zu den olympischen Spielen in Athen, März 1896 . . . . . 7, 154. 157
Kongreß für J.- und V., Juli 1901 zu Nürnberg 12, 258
Bildung eines Ausschusses für deutsche Nationalfeste, Januar 1897 . . 8, 29
Bildung des Reichsvereins für vaterländische Festspiele, Februar 1899 . . 10, 48
Hauptversammlung des Deutschen Vereins für erziehliche Knabenarbeit im Juni 1894 zu Danzig 5, 111
Hauptversammlung desselben Vereins im Juni 1895 zu Weimar 6, 190

Digitized by Google

Vorstandssitzung des Vereins f. erz. Kn. im November 1897 . . . . . 9, 59
Hauptversammlung des Vereins f. erz. Kn. im Juni 1900 zu Hildesheim . . 11, 164
Vereinigung preußischer Abgeordneter für körperliche und werkthätige Erziehung (Gründung, Satzungen, erstes Vorgehen) . . . 6, 68

Achte Generalversammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1901 . . . . . 12, 209

Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner.

Die XLI. Versammlung, Pfingsten 1891 in München (Ankündigung) . . 2, 47
Von der Münchener Philologenversammlung 2, 62
Aus den Verhandlungen der pädagogischen Sektion in München 2, 72
Die XLII. Versammlung, Pfingsten 1893 in Wien (Programm) . . . 4, 91
Aus den Verhandlungen der Wiener Versammlung 4, 103. 156
Aus den Verhandlungen der XLIII. Versammlung zu Köln. 1895 6, 171. 7, 1. 70. 73
Die XLIV. Versammlung, Herbst 1897 zu Dresden. 8, 150
Aus der pädagogischen Sektion der XLV. Versammlung in Bremen . . . 10, 153

Andere Versammlungen mit pädagogischen Verhandlungen.

Die Ulmer Schulmännerversammlung vom 9. Juni 1900 . . 11, 140. 12, 44
Der IV. allgemeine deutsche Neuphilologentag, Mai 1890 in Stuttgart . 1, 78
Der VI. Neuphilologentag, 1894 in Karlsruhe 5, 95
Die I. Versammlung deutscher Historiker, April 1893 in München . . 4, 52
Entgegnung auf die Berichterstattung über diese Versammlung und Duplik . 4, 130
II. Versammlung deutscher Historiker, März 1894 in Leipzig 5, 12
III. „ „ „ 1895 in Frankfurt a. M. 6, 61
V. „ „ „ April 1898 in Nürnberg 10, 45
Der X. deutsche Geographentag 4, 61
Die Heidelberger Naturforscherversammlung, Herbst 1889 . . . . 1, 30
Internationaler Kongreß für das Erziehungswesen in Chicago vom 25.—28. Juli 1893 . . . . . 3, 182. 4, 152. 5, 153
Die Pädagogik auf den Weltausstellungen seit 1851 . . . . . 4, 88

Schulkonferenzen.

Berufung der Berliner Schulkonferenz vom Dezember 1890 . . . . 1, 14
Aus den Verhandlungen dieser Konferenz 1, 115
Aus denselben (die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau) 2, 33
Hornemann: Die Berliner Dezemberkonferenz, bespr von H. Schiller . . 2, 170
Zur Litteratur über die Berliner Dezemberkonferenz 2, 155
Die Berliner Schulkonferenz vom Juni 1900 . . . . . 11, 134
Aus der Berliner Junikonferenz 12, 110
Hartwig über die „Vorgeschichte der Schulkonferenz“ (Auszug) . . . 12, 182
Ungarische Enquête über den Plan einer Einheitsschule vom Februar 1892 . 4, 81
Bericht der norwegischen Unterrichtskommission vom Herbst 1891 . . 2, 137
Direktorenkonferenz zu Oxford im Dezember 1890 . . . . . 2, 147
Verhandlung des Senats zu Cambridge im Oktober 1891 . . . . 2, 148

Digitized by Google

Kammerverhandlungen.

Verhandlungen der preußischen II. Kammer vom 18., 19., 20. März 1890 1, 19. 34
" " " " vom 21. März 1, 41
" " " " vom 21. Mai 1, 42
" " " " vom 8. März 1892 über die Einheitsschule (Reformschule) 3, 59
" " " " vom 8. März 1892 über die neuen Lehrpläne . . . 3, 172
" " " " vom 21. Februar 1893 . . 4, 69
" " " " vom 25. Februar 1895 . . 6, 17
" " " " vom 23. Februar 1895 . . 6, 69
" " " " im Frühling 1900 . . . 11, 57
Verhandlungen der preuß. I. Kammer im Frühling 1900 . . . . . 11, 64
Aus den Verh. der preuß. II. Kammer im März 1901 . . . . . 12, 131
" " " der preuß. I. Kammer im März 1901 . . . . . 12, 147
Verhandlungen im Finanzausschuß der bayerischen II. Kammer vom 28. Februar 1890 . . . . . 1, 44
Verhandlungen im Plenum derselben Kammer vom 22. März 1890 . . . 1, 45
Verh. der bayer. II. Kammer vom 4. Febr. 1892 über die Einheitsschulfrage . . 3, 122
" " " " vom 4. u. 5. Februar 1892 über die neuen bayer. Lehrpläne 3, 175
" " " " vom 24. April 1901 über Unterrichtsorganisation und Berechtigungsfrage 12, 61
Die Eingabe für Abschaffung der Hausaufgaben vor der württembergischen II. Kammer 6, 145
Verhandlungen der badischen II. Kammer vom 3. Mai 1890 . . . . . 1, 47
" " " " vom 28. April 1892 über die Neuerungen in Preußen 3, 178
Verh. der bad. II. Kammer über Lehrplanfragen und die Berechtigungsfrage vom April 1901 . . . . . 12, 64
Verh. der bad. I. Kammer über die Berechtigungsfrage vom Mai 1901 . . 12, 65
Rede des österreichischen Unterrichtsministers und die Aeußerungen Anderer in der Abgeordnetenhaussitzung vom 4. Februar 1893 . . . . 3, 203

Eingaben und öffentliche Erklärungen in Schulfragen.

Eingabe von Berliner Professoren und Dozenten an das Kultusministerium vom 25. November 1890 . . . . . 1, 113
Erklärung von Bonner Professoren und Dozenten im Herbst 1890 . . . 1, 109
Eingabe von Breslauer Professoren und Privatdozenten an den Kultusminister vom 2. Dezember 1890 . . . . . 1, 112
Erklärung von Göttinger Professoren im Herbst 1890 . . . . . 1, 107
Erklärung von Greifswalder Professoren im Herbst 1890 . . . . . 1, 107
Eingabe von Professoren der Universität Halle an das pr. Kultusministerium im August 1890 . . . . . 1, 53
Eingabe von Professoren der Kieler Universität an das Kultusministerium im Herbst 1890 . . . . . 1, 111
Eingabe von Königsberger Universitätslehrern an den pr. Kultusminister im Herbst 1890 . . . . . 1, 105

Digitized by Google

Erklärung von Professoren und Dozenten der Universität Leipzig im Oktober 1890 1, 81
Erklärung von Marburger Professoren und Privatdozenten im Herbst 1890 . 1, 108
Erklärung von Dozenten der Akademie Münster im Herbst 1890 . . . 1, 110
Erklärung von Straßburger Professoren im Herbst 1890 . . . . . 1, 111
Erklärung von Tübinger Universitätslehrern im Herbst 1890 . . . . 1, 104
Erklärung von medizinischen und naturwissenschaftlichen Dozenten verschiedener deutscher Universitäten im Herbst 1890 . . . . . 1, 98

Eingabe von Städten mit einer höheren Schule an den pr. Kultusminister vom Frühjahr 1891 . . . . . 2, 59
Eingabe der städtischen Behörden in Frankfurt a. M. an den pr. Kultusminister vom Frühjahr 1891 . . . . . 2, 60
Württembergische Eingabe für Abschaffung der Hausaufgaben, 1895 . . 6, 145
Eingabe des Vereins „Mädchengymnasium“ in Köln 10, 178
Die Braunschweiger Erklärung 11, 118
Die Unterschriften zu der Braunschweiger Erklärung 11, 215
Nachträge zu der Liste dieser Unterschriften 12, 71. 106. 208
Erklärung der evang.-luther. Landessynode in Sachsen betr. die Vorbildung der Geistlichen 12, 209

Erlasse und gesetzliche Regelungen für die Unterrichtsgestaltung.

Kabinetsordre des Kaisers betr. die Organisation des Kadettencorps . . 1, 11
Die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1892 . . . . . 2, 191. 3, 1. 15. 97
Aus der Ordnung der Reifeprüfungen und Abschlußprüfungen an den höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1892 . . . . . 3, 21
Denkschrift des pr. Kultusministeriums betr. die Revision der Lehrpläne und der Prüfungsordnungen vom Jahre 1892 . . . . . 3, 10
Äußerungen im preußischen Abgeordnetenhaus über die neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen 3, 40. 4, 69
Unmaßgebliche Erfahrungen mit den neuen Lehrplänen aus dem ersten Jahr ihrer Gültigkeit, Vortrag von Matthias und Diskussion, im Auszug . . 4, 64
Meinungsverschiedenheiten über den Wert der Lehrpläne vom Jahr 1892, von U. 6, 112
Sechs Thesen, die Gymnasiallehrpläne vom Jahr 1892 betr., von U. . . . 6, 170
Erlaß des preuß. Ministeriums bez. der Vermehrung der Lateinstunden, 1895 . 6, 17
Beurteilungen dieses Erlasses 7, 33
Die neuen Frankfurter Lehrpläne, bespr. von U. 3, 64
Der neue Lehrplan des Französ. Gymnasiums in Berlin 4, 66
Erlaß des Kaisers zur Schulreform vom 26. Nov. 1900 u. Besprechungen desselben 12, 88
Denkschrift des Ministeriums über die Neuerungen 12, 131
Die neuen preußischen Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst drei vergleichenden Tabellen 12, 237

Die neuen Bestimmungen für die bayerischen Gymnasien vom 28. Januar 1891 2, 28. 3, 1. 6
Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Schulen Bayerns 6, 52
Erlaß des bayer. Unterrichtsministeriums gegen den übermäßigen Zudrang zu den humanistischen Studien 6, 191

Digitized by Google

Der Stundenplan für die humanistischen Gymnasien im Königreich Sachsen vom 6. Dezember 1891 . . . . . 2, 192. 3, 1. 8
Die Reform des höheren Unterrichtswesens in Württemberg vom 16. Febr. 1891 2, 18. 3, 1
Über einige Neuerungen in den preußischen, bayerischen, sächsischen und württembergischen Gymnasiallehrplänen, von U. 3, 26
Der neue Lehrplan des Karlsruher Realgymnasiums 8, 99
Der revidierte Lehrplan der hessischen Gymnasien 4, 126
Die neuen Lehrpläne für die Gymnasien im Großherzogtum Sachsen-Weimar, im Herzogtum Anhalt und in Hamburg 4, 76

Erlaß des österreichischen Kultusministeriums vom 30. September 1891 und das Vademecum für Kandidaten des Mittelschullehramts . . . 5, 125
Lehrplan des Wiener Mädchengymnasiums 5, 99
Die letzten Entwicklungen der Organisation des höheren Schulwesens in Norwegen, 1891 . . . . . 2, 84. 137
Das neue Gesetz über die höheren Schulen in Norwegen, 1895 . . . . 7, 177
Die neuesten Änderungen im russischen Gymnasial-Lehrplan 1890 . . . 2, 146

Zur Geschichte der Pädagogik und zum gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens im In- und Auslande.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Kehrbach: Bericht vom Jahr 1893 über die Veröffentlichungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 4, 168
H. Schiller: Lehrb. der Gesch. der Pädagogik, ang. 2, 180
E. Rausch: Geschichte der Pädagogik, bespr. v. Hilgard 10, 178
Azarias: Die Elementarschule im Mittelalter, aus der Educ. Review . . . 3, 209
Verhandlung über die zu schreibende Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens auf der 9. Vers. des sächs. Gymnasiallehrervereins . . . 10, 86. 12, 54
Melanchthonis Declamationes, hersg. v. Hartfelder, ang. v. Brandt . 2, 180. 5, 190
Hartfelder: Die Schule zu St. Paul in London 2, 80
Große Erzieher, eine Darstellung der neueren Pädagogik in Biographien, bespr. 8, 183
George E. Ellis: Erinnerungen an Round Hill School, ang. v. Hoops . . 3, 88
Wandel: Studien und Charakteristiken aus Pommerns ältester und neuester Zeit, bespr. von R. Jobst 6, 89
M. Runze: Ludwig Giesebrecht und Carl Loewe, angez. 6, 91
Leyser: Joachim H. Campe, bespr. von Cron 7, 190
Das pädagogische Seminar Herbarts in Königsberg, von Kehrbach . . . 4, 156
G. Wendt: Beitrag zur Geschichte der badischen Gymnasien, angez. v. U. . . 3, 128
Das Kasseler Gymnasium der 70er Jahre, bespr. von U. 4, 84
A. Brunner: Zur Geschichte des bayerischen Gymnasiallehrervereins . . . 10, 173

Gedenkfeierlichkeiten.

Die 250jähr. Jubelfeier des Magdalenengymnasiums in Breslau, im April 1893 6, 175
Die 350jähr. Jubelfeier der Landesschule Pforta, im Mai 1893 . . . 5, 126

Digitized by Google

Die 350jährige Jubelfeier des Gymnasiums zu Prenzlau, Mai 1893 . . 5, 129
" " " der Fürstenschule St. Afra, Juli 1893 . . . 4, 145
" " " der höheren Schule zu Friedberg i. H., Oktober 1893 5, 129
" " " des Marienstiftsgymnasiums zu Stettin, September 1894 6, 1
" " " der Klosterschule zu Ilfeld, Juli 1896 . . . 10, 88
" " " des Gymnasiums in Heidelberg, Oktober 1896 . 8, 86
Die erste Säcularfeier des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Berlin, Mai 1897 10, 90
Die 550jährige Jubelfeier des Städtischen Lyceums I zu Hannover, Februar 1898 10, 89
Die 200jährige Jubelfeier der Francke'schen Stiftungen, Juli 1898 . . . 10, 89
Das Jubiläum des Helmstedter Gymnasiums am 27. September 1900 . . 12, 1
Feier des 350jährigen Bestehens der Fürstenschule zu Grimma, September 1900 12, 66

Abschiedsgruß an das alte Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin 1890, von P. Heyse 2, 8
Feier der Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes in Erfurt, Juli 1896 . 10, 89
" " " " " " in Mannheim, Juli 1899 10, 90

Die Comenius-Feier in Heidelberg 3, 121
Die Feier von Wilh. Schraders 80stem Geburtstag 8, 179
Die Feier von Gust. Wendts 70stem Geburtstag 8, 54
Feier des 400. Geburtstages Melanchthons am alten Gymnasium in Nürnberg 10, 90
Das 40jährige Dozentenjubiläum von Pasquale Villari 10, 176
Feier des 150. Geburtstages Goethes im Goethegymnasium zu Frankfurt a. M. 11, 29
Von Oskar Jägers 70stem Geburtstag 12, 69
Feier zu O. Jägers Abschied vom Schulamt 12, 199
Ein Glückwunsch zu O. Kühlers 50jährigem Doktorjubiläum 12, 95

Nekrologe.

†Wolfgang Bauer 10, 173
†Dr. Abraham Frowein 4, 143
†Geh. Sanitätsrat Dr. Graf 6, 135
†Johann Stander 8, 31. 65
†Ernst Curtius 8, 57
†Oberstudienrat Dr. Bender 8, 173
†Erwin Rohde 9, 71
†Otto Ribbeck 9, 155
†Ludwig Wiese 11, 81
†Max von Planck 11, 101. 12, 95
†G. Autenrieth 11, 216
†Richard Richter 12, 201. 229

Zum gegenwärtigen Stand des inländischen Unterrichtswesens.

M. Curtis: Der gegenwärtige Zustand der deutschen Universitäten, angez. v. Hoops 3, 88
Deutsche Ausstellung für das niedere und höhere Schulwesen in Chicago 1893 . 3, 185
Joos: Die Mittelschulen im Großherzogtum Baden, bespr. 9, 100
Hirzel: Das württembergische Schulwesen in Baumeisters Handbuch . . . 9, 169
German Higher Schools by J. E. Russell, bespr. 12, 203
Die neuen preußischen Lehraufgaben für die höheren Schulen, verglichen mit denen von 1892, 1882, 1856, 1837 v. II. 12, 237

Digitized by Google

Zum gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens im Ausland.

Wychgrams Zeitschrift für ausländisches Schulwesen, bespr. 6, 181
Beobachtungen im italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen, von U. 8, 1
Lehrplan und Instruktionen f. d. Unterricht an den Gymnasien in Österreich, bespr. 12, 213
J. Loos: Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Concentration, bespr. von H. Schiller 5, 22
Über Wiener und Budapester Schulen, von U. 5, 80
Das holländische Gymnasium, von K. Blümlein 3, 133. 4, 1. 93
Streit zwischen Pontsma u. Blümlein über das holländische Gymnasium 5, 116. 162. 164
Dunn: Die griechische Frage in England 2, 147
Schwedisches höheres Schulwesen, Erörterung von Graf in der II pr. Kammer 1, 42
Unterrichtsfragen in Schweden (aus der Pedagogisk Tidskrift) 2, 93
Prof. Stulz' Vortrag über das schwedische Schulwesen bespr. . . 2, 115. 3, 92
Die Nichtlateiner an der höheren Lehranstalt in Kristianstad, von U. . . . 3, 199
P. Östbye: Die letzten Entwicklungen des höheren Schulwesens in Norwegen . 2, 84
P. Östbye: Bericht der norwegischen Unterrichtskommission 2, 137
Das neue Gesetz für die höheren Schulen in Norwegen, von Christensen und U. . 7, 177
E. Lundberg: Der mathematische Unterricht an deutschen und französischen Schulen, angez. von Sahlin 3, 47
Hartmann-Leipzig über den Betrieb des neusprachlichen Unterrichts in Frankreich 7, 84
Beobachtungen im italienischen Schulwesen II, von U. 11, 13
P. Villari: Nuovi scritti pedagogici (Auszug) 2, 127
Schülerprämiierung in Italien, v. U. 10, 177
Die projektierte Reform des Mittelschulwesens in Griechenland, v. Hilgard . 11, 43
Zangogiannis—Athen: Die grammatische Unsicherheit in den alten Sprachen, bespr. von Hilgard 10, 60
Nicolajeff: Die neuesten Änderungen im russischen Gymnasial-Lehrplan, 1890 . 2, 146
Die Elektra des Sophokles, in der St. Annen-Schule zu Petersburg griechisch aufgeführt 7, 46
Einiges über das nordamerikanische Unterrichtswesen 5, 160
Benj. J. Wheeler: Über die humanistischen Universitäts- und Schulstudien in Nordamerika 1, 119
Die griechischen Studien an der Cornell-University, von Wheeler . . . 8, 24
Amerikanische Stimmen über klassische Studien, von W. Schott 9, 74
Die Konfessions- und Sprachenfrage in Wisconsin und Illinois (aus Butlers Educational Review) 2, 93
Collischonn: Kulturbestrebungen und Schule in Chile, bespr. v. Blümlein . . 10, 59

Aktuelle Fragen der Organisation des Unterrichtswesens.

Schulreformstreit.

Zur Orientierung von U. . . . . 1, 4. Vgl. 93
H. Görings Neue deutsche Schule, bespr. 1, 8. 19
Alethagoras: Unser Gymnasialunterricht, bespr. v. Häußner 1, 26
E. v. Herzog: Die Reform des höheren Schulwesens, angez. 1, 31
Brill: Über die Schulreform und den Unterricht in Mathematik und Zeichnen auf den Gymnasien, angez. 1 31
Dr. Holzmüller: Der Kampf um die Schulreform, besprochen 1, 31
Spaltung der Reformpartei (in einer Rede des Abg. Graf) 1, 34

Digitized by Google

Kromann: Om Maal og Midler for den höiere Skoleundervisning, bespr. von Sahlin . . . . . 1, 54. Vgl. 93
Fort mit Latein und Griechisch, von einem Laien, bespr. von Schiller . . . 1, 61
Einige Bemerkungen über die pädagogischen Parteien, von U. 1, 65
Verhandlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins über die Hornemann'sche Einheitsschule 1, 76
E. Zeller: Zur Reform des höheren Unterrichtswesens (Zeitungsartikel) . . 1, 103
H. Kropatscheck: Die Erziehung der deutschen Jugend (gegen Güßfeldt), bespr. . 1, 127
Gefken: Güßfeldt und die Schule der Zukunft, ang. 2, 43
P. de Lagarde: Die von Güßfeldt vorgeschlagene Reorganisation, angez. . . 2, 43
E. Conradt: Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen, angez. 2, 44
Johannes Schmidt über Güßfeldts Vorschläge, bespr. 2, 45
H. v. Treitschke: Die Zukunft des deutschen Gymnasiums, bespr. von Wohlrab . 2, 11
Lasson: Sint ut sunt, ang. 2, 45
Ohlert: Die deutsche Schule und das klassische Altertum, ang. von U. . . . 2, 94
O. Schröder: Der Schulfriede von 1890, ang. von U. 2, 155
Richard Richter: Über die Berliner Dezemberkonferenz und die Unterschiede des preußischen und sächsischen höheren Schulwesens (aus einem Vortrag) . 2, 156
Th. Ziegler: Die Fragen der Schulreform, bespr. von O. Jäger 2, 168
„ „ „ „ „ bespr. von H. Schiller . . . 2, 170
Hornemann: Die Berliner Dezember-Konferenz und die Schulreform, bespr. v. Schiller 2, 170
Max Planck: Schulreden, bespr. von Jäger 3, 196
O. Perthes: Die deutsch-konservative Partei und das höhere Schulwesen, bespr. von O. Jäger 3, 197
Über den Stand des Vereins und die Lage der von ihm verfochtenen Sache in Ungarn, Österreich, Italien, Frankreich, England, Holland, Skandinavien, Rußland, Nordamerika, von U. 4, 13
U. v. Wilamowitz-Möllendorf: Philologie und Schulreform, bespr. von U. . . 4, 131
J. Baumann: Volksschule, höhere Schulen und Universitäten, wie sie heutzutage eingerichtet sein sollten, bespr. von Jäger 4, 180
O. Jäger: Pro domo, bespr. von U. 5, 140
Rein: Am Ende der Schulreform, bespr. von Jäger 5, 165
Paulsen: Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen (1893), bespr. von Jäger 5, 167
W. Schrader: Unser Sorgen und Hoffen 6, 79
Die preußische Schulreform und das griechische Gymnasium, eine Schrift von Zangoglannis, bespr. von Hilgard 7, 41
A. Ohlert: Die deutsche höhere Schule, bespr. von J. Keller 7, 166
Entgegnung hierauf von Ohlert, Rückentgegnung von J. Keller, und Schlußwort von U. 8, 38
Dr. H. Göring vor dem preußischen Kultusministerium 8, 40
Nationaler und „europäischer" Unterricht (eine Musterstilübung für deutsche Reformer aus Ungarn) von A. Silberstein 8, 41
Aus dem Schreiben des Prof. Lehmann-Hohenberg an den preuß. Kultusminister 9, 77
Münch und v. Sallwürk über die Gabelung des Gymnasialunterrichts in den obersten Klassen, angez. . . . . 10, 36. Vgl. 10, 28
L. Weber-Berlin: Der Wert der klassischen Schulstudien nach dem Urteil der Gebildeten 10, 36
Bonus: Zu den Bildungsproblemen, bespr. von Aly 11, 233
Erwiderung hierauf von D. Rade 12, 96
Aly, Hartwig, Cauer, Uhlig über die vom Verein zu ergreifenden Mittel . . 11, 124
Karl Hirzel über denselben Gegenstand 12, 51
O. Jäger: Die Ereignisse des Jahres 1900 auf dem Gebiet des höheren Schulwesens 12, 158

Digitized by Google

Hornemann: Die neueste Wendung in der preußischen Schulreform . . . 12, 166
E. Dahn: Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform, angez. . 12, 214
Preyer: Unser Kaiser und die Schulreform, bespr. v. Jäger 12, 253
Hartwig-Frankfurt: Vorgeschichte der Schulkonferenz (Allg. Zeitung 1900) . . 12, 182
Ein paar Worte zur Schulreform (aus der Kreuzzeitung 1900) 12, 184

Überbürdung der Schüler.

Die Schülerüberbürdung in verschiedenen Ländern und verschiedenen Zeiten, bespr. von U. 2, 113
Zulässige Gesamtzahl der Stunden, von U. 6, 115
Die Eingabe für Abschaffung der Hausaufgaben vor der Württemb. Abgeordnetenkammer, von Hilgard 6, 145
Knapp: Ein ärztliches Urteil über die Überbürdungsfrage und das humanistische Gymnasium 9, 42
Gegen Schülerverweichlichung, von Erich Meyer im „Thürmer" 11, 229
Das Urteil eines Berliner Arztes 12, 143

Überfüllung der Gymnasien und der gelehrten Berufsarten.

Die Überfüllung der gelehrten Berufsarten in verschiedenen Ländern, bespr. von U. 2, 97. 121
Die Berufswahl der Gymnasialabiturienten im Kgr. Sachsen 3, 198
Die Nichtlateiner an einer höheren allgemeinen Lehranstalt Schwedens . . . 3, 200
Die rechtzeitige Entscheidung über die Berufswahl in den Verhandlungen der Bamberger Versammlung des G.-Vereins 5, 70. 76
Gemß: Statistik der Gymnasialabiturienten in Deutschland mit Rücksicht auf den gewählten Beruf 6, 99
Der von der „Gleichberechtigung" zu erwartende Zugang zu den gelehrten Berufsarten. Äußerungen darüber im preuß. Abgeordnetenhaus 1901. 12, 140. 142. 145

Die Abschlussprüfung am Ende der Untersekunda.

Besprochen von U. 1891 und 1895 . . . . . 2, 160. 6, 114
„Die Abschlußprüfung am Ende der U.II ist zu verwerfen." Begründung dieser These von U. und Debatte darüber in Dresden 1897 . . . . 8, 157
Bartels: Einige Bemerkungen zur Abschlußprüfung 8, 169
Die Erörterung der Abschlußprüfung auf der Berliner Juni-Konferenz . . 12, 129
" " " " in dem preuß. Abgeordnetenhaus 1901 . 12, 138

Die Berechtigungsfragen.

Frühere Studien (seit 1845) in der Frage der Zulassung von Realgymnasialabiturienten zu Fakultätsstudien, von U. 12, 6
Berechtigung zum einjährigen Dienst in den Verhandlungen der preuß. II. Kammer 1890 . . . . . 1, 14. 16 19
Das sogen. Gymnasialmonopol in den Verhandlungen derselben Kammer 1890 1, 17–18
Die Zulassung der Realgymnasiasten zum medizinischen Studium in den Verhandlungen des G.-Vereins zu Bamberg 5, 56. 70. 74–79
Die Berechtigungen der Oberrealschulabiturienten in Baden . . . 6, 148. 12, 65
Zur Frage der Gleichberechtigung der Gymnasial- und Realschulabiturienten, aus der Kreuzzeitung vom Januar 1900 . . . . . 11, 227
Die Frage der Gleichberechtigung in dem bayer. Abgeordnetenhaus, April 1900 . 12, 61
Gutachten von Medizinern und Juristen über die Zulassung von Realschulabiturienten zu den medizinischen und juristischen Studien im April und Mai 1900, mit Nachwort 11, 165

Digitized by Google

O. Jägers These und Erörterung über die Gleichberechtigungsfrage in Braunschweig, Juni 1900, nebst Debatte 11, 118
G. Wendt über den Braunschweiger Beschluß in der Gleichberechtigungsfrage (aus der Badischen Landeszeitung) 12, 180
Die Anschauung einer Minderheit unter den Unterzeichnern der Braunschweiger Erklärung 12, 73
Die Gleichberechtigungsfrage in der Berliner Juni-Konferenz 12, 111
Die Gleichberechtigungsfrage auf der Ulmer Versammlung, Juni 1900 . . . 12, 48
Güßfeldt zur Gleichberechtigungsfrage in der „Woche", Juni 1900 . . . 12, 181
A. Baumeister über die Gleichberechtigung in der Allgem. Ztg. vom Juli 1900 . 12, 181
Delbrück und P. Cauer über die Gleichberechtigung in den Preußischen Jahrbüchern vom Juli und August 1900 . . . . . 12, 182
Artikel der Münchener Neuesten Nachrichten gegen die Gleichberechtigung der Abiturienten der drei höheren Schulgattungen (Auszug), Oktober 1900 . 12, 185
Knabe-Marburg: Zur Durchführung der Gleichberechtigung (Blätter f. höheres Schulwesen, Dezember 1900) 12, 187
Die Gleichberechtigungsfrage in der II. preuß. Kammer 1901 . . . 12, 133. 150
„ „ „ „ I. preuß. Kammer 1901 . . . . 12, 147
Die Bedeutung der Bundesratsbeschlüsse über die Zulassung zur ärztlichen Prüfung (aus der Kreuzzeitung vom Juni 1901) 12, 194

Verhältnis der Schule zu den nationalen Aufgaben.

[E. Münch]: Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart, bespr. von G. Schiller 1, 59
Alfred Fouillée: L'enseignement au point de vue national, bespr. von Maier 3, 110. 146
Mißbrauch des Nationalitätsgedankens, von U. 3, 215. 7, 184
O. Jäger: Pro domo, bespr. 5, 139
Der Besuch von Lehrern höherer preußischer Schulen in Friedrichsruh mit der Rede Bismarcks. Bericht von Jäger 6, 53

Lateinloser Unterbau (Reformschulen).

v. Schenckendorff in den Verhandlungen der preuß. Abgeordneten 1900 über den Unterbau 1, 18
Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau, von U. 2, 33. 97
Cl. Rohl: Der gemeinsame lateinlose Unterbau und die Schulkonferenz vom Dezember 1890, ang. von U. 2, 125. 3, 91
Sombart in den Verhandlungen der II. preußischen Kammer 1890 . . . 1, 40
Verhandlung in der II. bayerischen Kammer 1890 . . . . . 1, 44—47
Verhandlung in der II. badischen Kammer 1890 . . . . . 1, 47—52
Verhandlung des Münchener Vereins für Schulreform 1890 . . . . . 1, 75
Verhandlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins 1890 . . . . . 1, 76
J. Lattmann: Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens, bespr. von Jul. Keller 1, 124
Aus der zweiten Generalversammlung des Schulreformvereins, Mai 1901 . . 2, 53
Zur Einheitsschulfrage, von U. (Verhandlungen der bayerischen II. Kammer Februar 1892, aus der Zeitschrift für Reform der höheren Schulen, Äußerungen des Ministers Bosse) 3, 122
Graf, v. Schenckendorff und Andere über die Schulgestaltung mit lateinlosem Unterbau in der Abgeordnetenhaussitzung vom 8. März 1892 . . 3, 59
Das Einheitsschulprojekt in Ungarn und Österreich, von U. 4, 20. 81
Reinhardt: Die Umgestaltung des höheren Schulwesens, bespr. 3, 167

Digitized by Google

Fr. Lange: Dir. Uhlig und höhere Gesichtspunkte, bespr. 3, 213
Gl. Rohl: Wider die Uhlig'sche Schrift über die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau, bespr. 3, 216
Der neue Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin 4, 66
Warth: Eine Dreischule oder Schulvereinigung mit teils verbundenem, teils getrenntem Gymnasial-, Realgymnasial- und Real-Unterricht . . . 4, 182
Verhandlung in der II. preußischen Kammer vom Februar 1895 . . . . 6, 18
W. Schrader: Unser Sorgen und Hoffen 6, 82
Der neue Lehrplan des Real- und Reformgymnasiums in Karlsruhe, von U. . 8, 99
Reformgymnasien und Normalgymnasien, von U. 9, 1. 79. 183
Der Lehrplan und die Unterrichtserfolge des Französischen Gymnasiums in Berlin. Berichtigungen von Dir. G. Schulze, Erwiderung von Prof. Rothe, Nachschrift und Schlußwort von U. 9, 177. 10, 54
Das Reformgymnasium auf der 20. Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins, April 1899 . . . . . 10, 79
Fritze-Bremen: Das sogenannte Reformgymnasium, Vortrag und Diskussion in der Bremer Vereinsversammlung, September 1899 . . . . . 10, 130
Verhandlung über die Reformschulen in der pädagogischen Sektion der Bremer Philologenversammlung, 1899 . . . . . 10, 146
O. Jäger: Das Reformgymnasium auf dem Bremer Philologentage, und Nachtrag zur Diskussion von G. Wendt 11, 1
O. Jäger: Einige Fragen das Reformgymnasium betreffend (Auszug aus einem im April 1900 gehaltenen Vortrag) 12, 56
Das Reformgymnasium in den badischen Kammern, April 1900 . . . . . 12, 64
Fritsch-Hamburg, Erbe-Ludwigsburg, Baltzer-Marienburg, Kämmel-Leipzig gegen den lateinlosen Unterbau, in Zeitungsartikeln 1900 . . . . . 11, 230
Seeliger's These und Erörterung gegen die Verallgemeinerung des sogenannten Reformgymnasiums, nebst Debatte (Juni 1900) 11, 110
Die Frage des Reformgymnasiums auf der Ulmer Versammlung 1900 . . 12, 47
Wendt über den Braunschweiger Beschluß bezgl. der Reformgymnasien (Bad. Ldsztg.) 12, 179
Das Reformgymnasium in der Berliner Junikonferenz 12, 116
Baumeister-München gegen das Reformgymnasium (Allgem. Zeitung Juli 1900) . 12, 182
Ein Reformgymnasium in Aachen? August 1900 . . . . . 12, 184
Die Reformschulen im preußischen Abgeordnetenhaus 1901 . . . . . 12, 146
Das Reformgymnasium im preußischen Herrenhaus 1901 . . . . . 12, 148

Gymnasium.

Vorschule für die Universität, aus einer Rede des Abg. Graf 1, 33
v. Goßler in der II. preußischen Kammer über Frequenz der Gymnasien . . 1, 37
Stöcker in der II. preußischen Kammer über klassischen Unterricht und Realunterricht 1, 39
Bleibendes u. Vergängliches am humanistischen Gymnasium, Vortrag von O. Jäger, nebst Diskussion 2 72
Horneмann's Unterscheidung des philologischen und des humanistischen Gymnasiums 2, 164
Bender und Richard Richter: Über das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität, Referate und Debatte, Mai 1894 . . . . . 5, 50
J. Loos: Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Concentration, bespr. von H. Schiller 5, 22
Virchow: Lernen und Forschen, besprochen von U. 5, 130
Wiedersheim: Über die Vorbildung unserer akademischen Jugend an den humanistischen Gymnasien, bespr. von U. 5, 185
Hilgard: Der Stab gebrochen (durch Fritz Mauthner) 6, 26

Digitized by Google

Hornemann: Thesen über das Wesen und die Organisation des Gymnasiums in unserer Zeit, auf der Bremer Philologenversammlung 1899 . . . 10, 154
Wohlrab: Gesichtspunkte zur Beurteilung der Veränderungen, die der Gymnasialunterricht in den letzten Jahrzehnten erfahren hat 10, 155
Bölte: Das klassische Altertum und die höhere Schule 10, 161
Das humanistische Gymnasium im preuß. Abgeordnetenhaus 1900, von Egenolff . 11, 57
„ „ „ „ „ Herrenhaus 1900, von Hilgard . . 11, 64
Finis Gymnasii? Gedicht 11, 133
Aly über die Notwendigkeit, die Lebensberechtigung kleinerer Gymnasien zu prüfen, und die Aufgabe, die Eigenart des Gy. zu wahren 11, 142
„Das neue Gymnasium", Nichtamtlich, bespr. von Aly 11, 226
Die Leistungen im altklassischen Unterricht auf den preußischen Gymnasien nach 1892. Erörterung von Kämmel und U. 11, 232
P. Cauer: Wie dient das Gymnasium dem Leben? bespr. 12, 190
Fr. Neubauer: Die Zukunft des Gymnasiums, und Alb. Fischer: Das alte Gymnasium und die neue Zeit, bespr. von U. 12, 191
Gebhard-München: Reformbedürftiges an den humanistischen Gymnasien in Preußen (Auszug aus einem Zeitungsartikel Oktober 1900) 12, 185
Gebhard: Thesen über eventuelle Gestaltung des bayerischen Gymnasiallehrplanes, auf der 21. Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins April 1901 12, 169

Realgymnasium.

Paulsen: Das Realgymnasium und die humanistische Bildung, bespr. von O. Jäger 1, 20
Dillmann's Ansicht über die Idee des Realgymnasiums 1, 73
Das Realgymnasium in der Berliner Dezemberkonferenz 2, 159
Die österreichischen Realgymnasien 2, 157
Paulsen: Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen, bespr. v. Jäger 5, 167
Th. Ziegler: Notwendigkeit und Berechtigung des Realgymnasiums, bespr. v. Jäger 5, 167
Die Realgymnasialfrage, von U. 5, 171
Zange: Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den großen Aufgaben der Gegenwart, bespr. von Htwg. 7, 37
Oberlehrer Mark, ein Roman von A. Brennecke, bespr. v. U. 7, 39
Wie denken die Lehrer an preußischen Realgymnasien über größere Ausdehnung des Lateinunterrichts an diesen Anstalten? von Steinbart und U. 12, 197. 258

Lateinlose Realschulen.

Graf über lateinlose Anstalten in den Vhdlg. der preußischen Abgeordneten 1890 1, 35
v. Goßler über die Frequenz der lateinlosen Schulen im Abgeordnetenhaus . . 1, 37
Verein zur Beförderung des höheren lateinlosen Schulwesens 1, 94
Der Besuch der lateinlosen Abteilung einer allgemeinen höheren Schule in Schweden 3, 201

Übrigens siehe die Verweisungen unter der Überschrift „Berechtigungsfrage".

Universitätsunterricht.

Verhandlung über das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität auf der Bamberger Vereinsversammlung 5, 50
K. v. Holzinger: Das Verhältnis der deutschen Universitäten zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart. Inaugurationsrede 11, 49
Die University Extension auf dem Kongreß in Chicago 4, 154

Digitized by Google

Mädchengymnasien, Coeducation, Zulassung des weiblichen Geschlechts zu akademischen Studien.

Lehrgang der Wiener Gymnasial-Mädchenschule 5, 99
Verhandlungen des Münchener Vereins für Gründung eines Mädchengymnasiums 5, 104
Aus dem Unterricht des Karlsruher Mädchengymnasiums i. J. 1894 . . . 5, 106
Coeducation, aus der Educ. Review 3, 208
Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium in England und Amerika, aus der Educational Review 3, 210
Prof. Schaible's Buch über höhere Frauenbildung in Großbritannien, angez. . 5, 105

Erziehung, Unterrichtsverfahren, Unterrichtsziele, Lehrbücher.

Erziehung und allgemeine Didaktik.

Lehrbach: Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge, bespr. 9, 99
Deutsche Ausstellung für das niedere und höhere Unterrichtswesen in Chicago . 3, 185
Rein: Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, bespr. . . . 6, 179. 12, 202
Rein: Pädagogik im Grundriß, bespr. 4, 84
Th. Waitz' Allgemeine Pädagogik und kleinere Abhandlungen, angez. . . . 10, 58

W. Münch: Neue pädagogische Beiträge, bespr. v. Jäger 3, 195
W. Schrader: Erfahrungen und Bekenntnisse, bespr. v. U. 12, 97
A. Matthias: Aus Schule, Unterricht und Erziehung, bespr. v. U. . . . 12, 203
G. Wendt: Reden aus der Schule und für die Schule, bespr. 10, 36
A. Biese: Pädagogik und Poesie, vermischte Aufsätze, bespr. v. Fr. van Hoffs . 11, 67

Volkelt: Die Stellung der Psychologie zur Pädagogik (Auszug aus einem Vortrag) 8, 155
Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie herausgegeben von Schiller und Ziehen, bespr. 8, 182
Vererbung und Erziehung, von A. Bradford (Excerpt) 3, 87
Martinak: Einige neuere Ansichten über Vererbung moralischer Eigenschaften und die pädagogische Praxis 4, 165
Bärwald: Theorie der Begabung, bespr. v. Jul. Keller 9, 33

O. Jäger: Lehrkunst und Lehrhandwerk, bespr. v. Müller-Blankenburg . . . 9. 143
J. Rothfuchs: Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts, bespr. v. Jäger 3, 196
Die Konzentration des Unterrichts und die spezifische erziehende Kraft verschiedener Unterrichtsgegenstände, v. U. 2, 80. 165. 5, 138. 6, 125
Aus Münchs Vortrag über Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen . . . 7, 75
W. Schuppe: Was ist Bildung? bespr. 12, 99
Jul. Keller: Denken, Sprechen und Sprachunterricht, bespr. v. P. Cauer . . 11. 220
Meyer-Gladbach: Aus dem Gebiet jenseits der Unterrichtsmethodik, Auszug aus einem Vortrag nebst Diskussion 8, 68
H. Schiller: Schularbeit und Hausarbeit, bespr. v. Dettweiler 2, 149

A. Matthias: Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? Besp. v. Wendt . . 8, 46
Evers: Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte, angez. 9, 189
Gebhard-München: Ueber Schülervereine (Auszug) 12, 168

Digitized by Google

Religionsunterricht.

Die H. Schrift des alten Testaments, überf. v. Kautzsch, bespr. 6, 49
Cohrs: Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion (Mon. Germ. paed.) bespr. 12, 101
Aug. Nebe: Der kleine Katechismus Luthers, ang. v. Frommel 2, 181
Stier: Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht, bespr. v. Mehlhorn . 1, 95
Evers und Fauth: Hilfsmittel zum ev. Religionsunterricht I, 1, ang. v. Frommel 3, 159
Christlieb: Handbuch der evangel. Religionslehre, bespr. v. Degen 5, 31
Leimbach: Leitfaden für den christl. Religionsunterricht, bespr. v. Rohrhurst . . 5, 32
Wegener: Hilfsbuch f. d. Religionsunterricht, bespr. v. Frommel 5, 187
Bischof Spalding: Der Religionsunterricht in Staatsschulen, aus der Educational Review 3, 209

Deutscher Unterricht.

Stellung und Betrieb des deutschen Unterrichts, aus den Bamberger Verhandlungen des Vereins 5, 57. 72. 77
Imelmann: Ueber Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium, insbesondere über seinen Umfang in Prima 6, 150
Ammons Correferat über denselben Gegenstand 7, 8
Debatte hierüber in der V. Versammlung des Gymnasialvereins 7, 28
Rud. Lehmann: Der deutsche Unterricht, bespr. v. O. Schröder . . 3, 43. 8, 177
Lyon: Ueber die Ziele des deutschen Unterrichts in unserem Zeitalter (Auszug) . 8, 162

Ad. Matthias: Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht, ang. v. Hilgard . 2, 181
G. Heß: Geist und Wesen der deutschen Sprache, angez. v. U. 3, 218
O. Weise: Unsere Muttersprache, bespr. v. Sütterlin 6, 93
L. Sütterlin: Die deutsche Sprache der Gegenwart, bespr. v. Meisinger . . . 11, 69
Zeitschrift für hochdeutsche Mundarten, heransg. v. Heilig u. Lenz, bespr. v. Meisinger 11, 71
Lohmeyer: Kleine deutsche Satzlehre, angez. v. Hilgard 2, 181
Cramer: Stellung der Grammatik im deutschen Unterricht der drei unteren Klassen, Auszug 7, 73
Detter: Deutsches Wörterbuch, bespr. 8, 183
Wustmann: Allerhand Sprachdummheiten, angez. v. Sütterlin . . 3, 78. vgl. 4, 52
" " " 2. Aufl., bespr. v. U. 8, 183

Knilling: Einführung in die stilistische Entwickelungslehre, ang. v. Hilgard . . 2, 182
L. W. Straub: Aufsatzentwürfe, ang. v. Hartfelder 2, 182
Leuchtenberger: Dispositionen zu deutschen Aufsätzen, und Schöntag: Musteraufsätze, bespr. v. Röfiger 6, 41
H. Heinze u. W. Schröder: Aufsatzthemen aus deutschen Dramen, bespr. 6, 42. 7, 192. 8, 48
Dingeldein: 300 kleine Aufsätze, bespr. v. Burg. 6, 94
Zusammenstellungen von Aufsatzthemata, bespr. v. Gernandt 7, 191

R. Jonas: Musterstücke deutscher Prosa, bespr. v. Hilgard 3, 130
Hellwig, Hirt, Zernial: Deutsches Lehrbuch, bespr. 5, 32
Döbeler Deutsches Lesebuch, bespr. 5, 33. 7, 191. 8, 46
Hense: Deutsches Lesebuch, bespr. 5, 33. 151
Hopf und Paulsiek: Deutsches Lesebuch, bespr. 5, 33
Biese: Deutsches Lesebuch für I, bespr. 7, 45
Bösser und Linder: Vaterländisches Lesebuch, bespr. 5, 34
Franz und Lindecke: Dichtungen der neueren Zeit, bespr. 5, 152
Freytag's Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht, bespr. 5, 34. 151. 8 48
Max Koch: Geschichte der deutschen Litteratur, bespr. 5, 150

Digitized by Google

Stending: Die deutsche Nationallitteratur in der Ober I, Auszug . . . 8, 77
M. Bernays: Schriften zur Kritik und Litteraturgeschichte. bespr. 8, 185
E. Meyer: Kleine Poetik, bespr. v. Rösiger 6, 41
W. Uhl: Das deutsche Lied, bespr. v. Rösiger 12, 218
Biese: Das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule. Auszug aus einem Vortrag, nebst Diskussion 8, 66
K. Fischer: Goethe und Heidelberg, bespr. v. U. 10, 178
Zu Goethes Gedächtnis, Festrede von R. Schwemer 11, 29
Klee: Behandlung von Goethes Faust in Oberprima, Auszug 7, 86

Philosophische Propädeutik.

Al. Höfler: Was könnte die gegenwärtige Psychologie unserem Gymnasium sein und werden? Aus einem Vortrag 4, 165
Höfler und Witasek: Psychologische Schulversuche, bespr. 12, 220
Die Philosophie als besonderer Unterrichtsgegenstand der Gymnasien, besprochen auf der Bamberger Vers. des Vereins 5, 59. 77
Virchow über den philosophischen Unterricht in der Rede über Lernen und Forschen 5, 136
W. Schrader: Unser Sorgen und Hoffen 6, 84
Über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, von U. 6, 131
Aus Theobald Ziegler's Vortrag auf der Kölner Philologenversammlung . . 7, 73
Kuno Fischer: Hegels Leben, Werke und Lehre, bespr. v. U. 9, 101. 10, 104. 12, 97
Eisler: Wörterbuch der philosoph. Begriffe und Ausdrücke, bespr. v. U. 10, 104. 12, 220

Fremdsprachlicher Unterricht.

Sonnenschein: Das Parallelstudium der Grammatik (Gleichheit der Terminologie), aus der Educat. Review 3, 209
Stowasser: Das Lexikon als Konzentrationsmittel für den fremdsprachlichen Unterricht (Auszug aus einem Vortrag) 4, 163
Kares: Beiträge zu einer wissenschaftlichen Begründung des Lehrverfahrens im Sprachunterricht (Auszug aus einem Vortrag) 4, 167
Chr. Wirth: 36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien, und Widerlegung der Einwände Muffs u. A., bespr. von Jäger 4, 178
Hartmann-Leipzig: Betrieb des neusprachlichen Unterrichts in Frankreich (Auszug) 7, 84
Rollfuß-Dresden: Das Extemporale als Zielleistung oder als Wertmesser (Auszug) 9, 163

Altklassischer Unterricht.

Äußerungen über den Wert des altklassischen Unterrichts in der II. preußischen Kammer 1890 . . . . . 1, 39
Fort mit Latein und Griechisch? Von einem Laien, bespr. v. H. Schiller . . 1, 61
Die Behandlung der altklassischen Lektüre, von U. 1, 63
Fortschritte des altklassischen Unterrichts seit der Mitte des 19. Jhh. . . . 1, 69
Wert des Herüber- und Hinübersetzens 1, 65
Der Kampf gegen die Wertschätzung der antiken und der deutschen Klassiker . 1, 67
Neudecker: Der klassische Unterricht und die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken, bespr. v. J. Keller 1, 82
Madwigs Urteil über den Wert des altklassischen Unterrichts 2, 143
Bréal: De l'enseignement des langues anciennes, bespr. v. Bonnet . . . 2, 136
W. Schrader: Über den altsprachlichen Unterricht der oberen Gymnasialklassen nach dem neuen preußischen Lehrplan 1892 . . . . . 3, 97

Digitized by Google

H. Peter: Über die methodische Verbindung der lateinischen und griechischen Lektüre in der Prima 4, 33
Fleischmann: Correferat über denselben Gegenstand 4, 45
Uhlig: Gefahren und Aufgaben des klassischen Unterrichts in der Gegenwart . 4, 113
Grumme: Über die 1892 verordneten preußischen Lehrpläne für den Unterricht des Gymnasiums in den alten Sprachen und der alten Geschichte, angez. v. Jäger 4, 179
Über Gestaltung des klassischen Schulunterrichts, aus dem Kongreß in Chicago . 4, 156
Österreichischer Erlaß betr. den Unterricht in den klassischen Sprachen an den oberen Gymnasialklassen v. J. 1891 . . . . . 5, 121
Virchow: Über die altklassischen Schulstudien jetzt und einst, in der Rede über Lernen und Forschen, bespr. von U. 5, 133
O. Jäger: Pro domo, bespr. 5, 140
Verminderung der lat. und griech. Stunden im preuß. Plan v. 1892 . . . 6, 118
Wert des grammatischen Unterrichts von U. 6, 120
Zangogiannis-Athen: Die grammatische Unsicherheit in den alten Sprachen (griechisch), bespr. v. Hilgard 10, 60
Wenzel: Der Todeskampf des altsprachlichen Gymnasialunterrichts. bespr. v. Aly . 11, 227
Müller-Blankenburg: In welchem Umfang ist schriftliche und mündliche Übung in der Anwendung der alten Sprachen eine unerläßliche Bedingung für das sichere Verständnis der Schriftsteller, und inwieweit ist sie auch an sich von bleibendem Wert. Vortrag und Diskussion 10, 115

Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben von H. J. Müller u. O. Jäger, bespr. von U. 5, 141
Schulausgaben altklassischer Schriftsteller von Teubner, Weidmann, Velhagen und Klasing, Freytag, Neff, Grote, der Norddeutschen Verlagsanstalt, bespr. . 6, 183
Sammlung wissenschaftlicher Commentare zu griechischen und römischen Schriftstellern, angez. 9, 32
Lechner: Welche Grundsätze sind anzunehmen für die bei der Schullektüre zu brauchenden Ausgaben der alten Klassiker, welche Präparationshilfen, abgesehen von den in erklärenden Ausgaben gebotenen, sind als förderlich für die Schüler zu betrachten, und inwieweit ist auf den verschiedenen Stufen des Gymn. Präparation zu fordern. Thesen und Diskussion . 10, 151

M. Schneidewin: Die antike Humanität, bespr. von E. Blümlein 8, 105
Wendt: Antike Humanität 10, 15
O. Liermann: Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum 12, 18
Jentsch: Spaziergänge eines Laien ins klassische Altertum, bespr. . . . 12, 99
Max Schmidt: Zur Reform der klass. Studien auf Gymnasien, bespr. von Aly . 11, 227
St. Cybulski: Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur, bespr. v. Burg 5, 144
Furtwängler und Urlichs: Denkmäler griechischer und römischer Skulptur für den Schulgebrauch, bespr. von Rößiger 9, 186
Verhandlung über Anschauungsmittel zum altklassischen Unterricht auf der 9. Vers. des sächsischen Gymnasiallehrervereins 10, 82
G. Lang: Von Rom nach Sardes, bespr. von Blaum 11, 72 234

Klassische Philologie.

Pauly's Realencyclopädie, herag. von Wissowa, bespr. von U. 6, 180
Bonnet: Quest-ce que la philologie, angez. von B. 2, 179
v. Hartel: Über Aufgaben und Ziele der klassischen Philologie, angez. von B. . 2, 179

Digitized by Google

J. Wackernagel: Das Studium des klass. Altertums in der Schweiz, ang. von B. 2, 179
U. v. Wilamowitz-Moellendorff: Reden und Vorträge, bespr. v. U. . . . 12. 251
„ „ „ Philologie und Schulreform, bespr. v. U. . . 4, 131
Immisch: Die klassische Philologie als Schulwissenschaft (Auszug aus einem Vortrag) 9, 166
E. Norden: Die antike Kunstprosa, bespr. 12, 205
Philologische Forschung in Nordamerika 5, 161
Lateinische Litteraturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrh., hersg. von Herrmann und Szamatolski, Heft 1—3, bespr. von Brandt . . . 3, 80. 5, 190
Gelehrter Humor in Gedichten aus dem klassisch-philologischen Verein zu Bonn . 7, 77
Neulateinisches hexametrisches Tafelprogramm 11, 132
Der Philologe in einer neuerdings entdeckten Charakterschilderung des Theophrast 8, 164

Lateinischer Unterricht.

Herm. Planck: Das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel, bespr. von Jul. Keller 1, 122
Der Wert freier lateinischer Arbeiten 1, 68. 12, 129
Der Wert der Übersetzungen ins Latein, bespr. von U. 2, 166. 6, 120
Gerstenecker: Die Schulpraxis bei dem grammatisch-stilistischen Unterricht im Lateinischen, bespr. von Egenolff 2 185
J. Lattmann: Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts, bespr. v. Stadtmüller 3, 154
E. Lentz: Das lat. Extemporale in der Reifeprüfung, bespr. von Kübler . . 6, 29
Dettweiler: Didaktik und Methodik des lat. Unterrichts, bespr. von W. Schrader 6, 101
Ausdehnung und Betrieb des lat. Unterrichts nach den auf der Berliner Juni-konferenz geäußerten Ansichten 12, 124. 129
Die Vermehrung der Lateinstunden im Gymnasium und Realgymnasium nach Äußerungen im preußischen Abgeordnetenhaus 1901 . . 12, 137. 140. 146

Finsler: Bemerkungen zu Prof. Haag's „Lehrmittel zur Einführung in die lat. Sprache", bespr. von Stadtmüller 2, 183
Kautzmann, Pfaff und Dr. Schmidt: Lat. Lese- und Übungsbücher für VI, V, IV, bespr. von Stadtmüller 2, 184, 3, 160. 5, 34
Bolle: Deutsche Übungsstücke, bespr. von Dr. Schmidt 3, 80
J. Lattmann: Lateinisches Elementarbuch für VI, bespr. von Dr. Schmidt . . 5, 79
Lateinische Grammatiken und Übungsbücher, bespr. von Dr. Schmidt . . . 5, 146
Lateinische Übungsbücher, bespr. von Egenolff 6, 45
J. Wulff: Lateinisches Lesebuch, bespr. von Blümlein 6, 86
Erklärung gegen diese Besprechung von Reinhardt u. A. 6, 139
Gegenerklärung von Blümlein 6, 143
Reinhardt: Lateinische Satzlehre, bespr. von Blümlein 7, 185
H. J. Müller: Grammatik zu Ostermanns lateinischen Übungsbüchern, bespr. von J. F. Marcks 7, 192
Ostermann's lat. Übungsbuch für II und I, bearb. von H. J. Müller, bespr. von Brandt 11, 76
Seeger: Elemente der lateinischen Syntax, bespr. von Blümlein 8, 106
Friedersdorff: Lateinische Schulgrammatik, bespr. von Dr. Schmidt . . . 8, 107
Verhandlung über eine Verbesserung der Aussprache des Lateins in der 19. Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins 8, 80
Lucian Müller: De re metrica poetarum Latinorum, ed. II, bespr. von Egenolff 8, 49
Georges: Kl. lateinisch-deutsches Handwörterbuch, bespr. 8, 187
Stowasser: Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, II. Aufl., bespr. von Brandt . 11, 77

Digitized by Google

Schulausgaben lateinischer Schriftsteller, bespr. von Egenolff 6, 46
Cornelius Nepos, herausgegeben von Fügner, bespr. von Egenolff . . . 5, 35
C. Nepos, erklärt von Dötsch, bespr. von Stadtmüller 5, 142
Eichert: Schulwörterbücher zu C. Nepos und Cäsar, bespr. 3, 80
Jordans ausgew. Stücke aus Cicero, neu bearb. von Graff, bespr. von Rößiger . 9, 103
Drei Schulausgaben der Aeneis, bespr. von Both 6, 93
Horazens Satiren und Episteln mit Anm. von Luc. Müller, bespr. von Egenolff . 2, 186
Auswahl aus Horaz, erklärt von K. P. Schulze, bespr. 6, 92
Ovids Verwandlungen, übers. von Const. Bulle, angez. von Blümlein . . . 9, 103
Aufführung der Gefangenen von Plautus in lateinischer Sprache 10, 80
Lektüre von Hugo Grotius, ein Schulkuriosum, von Mülder 12, 97

Aly: Geschichte der römischen Litteratur, bespr. von Egenolff 5, 36
Th. Birt: Eine römische Litteraturgeschichte, bespr. von Aly 6, 50
Aly: Cicero, sein Leben und seine Schriften, bespr. von Egenolff 2, 185
Zielinski: Cicero im Wandel der Jahrhunderte, bespr. von Blümlein . . . 8, 106
H. Beuder: Rom und römisches Leben im Altertum, bespr. von U. . . . 3, 218
Th. Birt: Unterhaltungen in Rom, bespr. von Blümlein 6, 92
Arthur Schneider: Das alte Rom, bespr. 8, 49
Hülsen: Das Grab des Romulus auf dem Forum 11, 149
Blümlein: Die Saalburg 12, 37. 151

Griechischer Unterricht.

Ueber Ergebnisse des griech. Unterrichts, von Paulsen und U. . . . . 1, 23—26
Dillmann: Ueber die Bedeutung des griech. Unterrichts 1, 73
Die griechische Frage in England, von Dunn 2, 147
Bahnsch: Die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts, bespr. v. U. . . . 3, 73
Uhlig: Ueber die Resultate des griechischen Unterrichts an badischen Gymnasien . 4, 132
vgl. 4, 30. 50
W. Schrader: Unser Sorgen und Hoffen 6, 83
Der griechische Unterricht und seine Ersatzfächer in Ungarn, v. U. 4, 18
Verhandlung über die griechische Frage auf dem pädagogischen Kongreß in Chicago 4, 155. 5, 153
Die griech. Studien an der Cornell-Universität, von Wheeler 8, 24
Seeliger: Die Aufgaben des griech. Unterrichts in der Gegenwart, Auszug . . 8, 154
O. Jäger: Stellung und Bedeutung des Griechischen im Organismus des Gymnasiums, Vortrag und Diskussion 9, 129
Wendt: Antike Humanität 10, 17
Seeliger: Für die Festhaltung von Zeitmaß und Lehrplan des griech. Unterrichts als eines Pflichtfaches 11, 113
Ueber Wert, Wertschätzung und Betrieb des griech. Unterrichts, v. U. . . . 10, 30
Die Stellung des Griechischen auf der Ulmer Versammlung erörtert . . . 12, 46
O. Kohl: Das Griechische und das Englische im Gymnasium (Auszug) . . 12, 60
Die Stellung des Griechischen nach den in der Berliner Junikonferenz geäußerten Ansichten 12, 120
Zeugnisse über den griechischen Unterricht 12, 172
P. Natorp: Was uns die Griechen sind, bespr. v. Hartwig 12 187

Schmelzer im preuß. Abgeordnetenhaus über Einführung der neugriechischen Aussprache 1, 36
Kaegi: Griechisches Uebungsbuch, bespr. v. Hilgard 3, 131
W. Kotthoff: Griechische Grammatik, bespr. v. Hilgard 3, 130
Griechische Grammatiken und Uebungsbücher, bespr. v. Egenolff 5, 149

Digitized by Google

Weldig: Griechisches Lehrbuch, bespr. v. Hilgard 5, 189
Wetzel: Griechisches Lehrbuch, bespr. v. Egenolff 6, 44
O. Kohl: Griechisches Lese- und Uebungsbuch. bespr. v. Egenolff 7, 194

E. Engelmann: Homers Odyssee in freier Umdichtung, bespr. 1, 95
Die Odyssee übers. von H. v. Schelling, bespr. von Blümlein 8, 106
Reinhardt: Die aus Ilias und Odyssee für die Schullektüre zu treffende Auswahl, und Lange: Correferat über dieselbe Frage 5, 89
P. Cauer: Ueber Homer als Charakteristiker (Auszug) 12, 56
Sophokles auf der modernen Bühne 2, 70. 7, 46. 8, 56
Die Bühnenfrage auf der 20. Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins 10, 78
Xenophon's Anabasis, erkl. v. Windel, bespr. v. Stadtmüller 5, 142
Xenophon's Anabasis und Hellenika, erkl. v. Sorof, bespr. v. Egenolff . . . 5, 143
E. Bachof: Wörterverzeichnis zu Xenophon's Anabasis, bespr. v. Tr. Schmidt . 3, 81

Schoemann's Griechische Altertümer, bearb. v. Lipsius, bespr. v. U. . . . 9, 102
G. Schneider: Hellenische Welt- und Lebensanschauungen, bespr. v. U. . . . 6, 44
E. Rohde: Seelenkult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen, 2. Aufl., bespr. v. Stadtmüller 10, 103
Ivo Bruns: Das litterarische Porträt der Griechen, bespr. v. Jäger . . . 8, 50
Sotiriadis: Ueber Ausgrabungen im aetolischen Thermos 11, 38
Sotiriadis: Das siebenthorige Theben 11, 159

Hebräischer Unterricht.

H. Strack: Hebräische Grammatik, bespr. von Frommel 3, 84
Dreher: Kleine hebr. Grammatik, und Prill: Einführung in die hebr. Sprache, bespr. von Rohrhurst 5, 187
Kihn und Schilling: Prakt. Methode zur Erlernung der hebr. Sprache, bespr. von Baumstark 10, 63
Hollenberg: Hebräisches Schulbuch, bespr. 6, 95
Joh. Bachmann: Präparation zu den Psalmen, bespr. von Fromanel . . . 3, 84

Französischer Unterricht.

Rektor Jäger (Cannstatt): Verwertung des sprachgeschichtlichen Elements im franz. Unterricht, Vortrag auf dem Stuttgarter Neuphilologentag 1, 78
Verhandlung über die Pflege des französischen Aufsatzes an den hum. Gymnasien auf der 9. Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins . . 10, 80
Hartmann-Leipzig: Die Zahl der schriftlichen Arbeiten im Französischen . . 9, 164
Betrieb der modernen Sprachen in den Verhandlungen der I. bad. Kammer 1901 . 12, 64
Lange-Wurzen: Anschauungsmethode im franz. Unterricht, Auszug . . . 8, 77
Ehrhardt-Stuttgart: Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in Württemberg, Vortrag auf dem Stuttg. Neuphilologentag 1, 80

Französische Grammatiken, Übungsbücher, Lesebücher, bespr. von Maler 6, 33. 12, 102. 224
G. Stier: Französische Syntax, bespr. 10, 61
O. Ulbrich: Schulgrammatik und Elementarbuch der französischen Sprache, ang. von Sütterlin 2, 186
J. B. Peters: Französiche Schulgrammatik, ang. von Sütterlin 2, 95
A. Ohlert: Französische Schulgrammatik, Lesebuch u. A., bespr. von Maler . . 3, 162
Roßmann und Schmidt: Lehrbuch der franz. Sprache, bespr. von Maler . . 3, 162
Fleischhauer: Franz. Grammatik, und Arcambeau-Köhler: Franz. Lehrbuch, bespr. v. Herm. Müller 7, 193

Digitized by Google

Sachs-Brandenburg: Moderne Wandelungen im franz. Schulgebrauch, Vortrag auf dem Stuttg. Neuphilologentag (Auszug) 1, 79

P. Völkel: Premières lectures, bespr. 1, 94
G. Löwe: La France et les Français, ang. v. Sütterlin 2, 96
Suchier und Birch-Hirschfeld: Gesch. der französischen Litteratur, bespr. von Maler 11, 74

Englischer Unterricht.

Verpflichtung zum englischen Unterricht im Gymnasium? 1, 72
Schipper: Über die Stellung und die Aufgaben der englischen Philologie an den Mittelschulen Österreichs (Auszug aus einem Vortrag) 4, 125
O. Kohl: Die Frage des Griechischen und des Englischen im Gymnasium (Auszug) 12, 60
Die Stellung des englischen Unterrichts auf den Gymnasien nach den auf der Berliner Juni-Konferenz geäußerten Ansichten 12, 128
Lehrbücher der englischen Sprache, bespr. von Herm. Müller 6, 47
J. B. Peters: Englische Schulgrammatik, ang. von Hoops 2, 46
Deutschbein: Englische Grammatik und Irving-Macaulay-Lesebuch, bespr. von Hoops 3, 164
Görlich: Engl. Grammatik, bespr. von Hoops 3, 132
W. Ulrich: Materialien zum Übersetzen ins Englische, bespr. von Lenz 3, 83
Fel. Flügel: English-German and German-English Dictionary, angez. von Lenz 2, 187
Flügel-Schmidt-Tanger: Englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch, bespr. von Herm. Müller 7, 45
Brandl: Byron und die Antike (Auszug aus einem Vortrag) 4, 111

Italienisch.

Wiese und Percopo: Gesch. der italienischen Litteratur, bespr. von Kautzmann . 10, 179

Geschichtsunterricht.

O. Jäger: Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, bespr. 4, 85
G. Stöckert: Der Bildungswert der Geschichte, bespr. 4 84
Moderne Anforderungen an den Geschichtsunterricht, auf zwei sächsischen und einer badischen Versammlung verhandelt 8, 78. 85. 9, 167
R. Martens: Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten, bespr. von Gernandt 4, 58
Inwieweit und wie hat der Geschichtsunterricht als Vorbereitung zu dienen zur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt? Bericht über die Diskussion dieser Frage auf I. Versammlung deutscher Historiker, von G. Kaufmann, nebst Entgegnung von Martens und Duplik von Kaufmann 4, 52. 130
Karl Biedermann's Schrift über denselben Gegenstand, bespr. von Gernandt . 4, 60
O. Jäger: Über die Stellung des Unterrichts in der alten Geschichte im Gymnasiallehrplan 5, 5
Hannaks und Kämmels Referate über dieselbe Frage und die daran auf dem zweiten Historikertage sich anschließende Debatte, Bericht von Moldenhauer 5, 13
Marcks-Köln: Über die römische Kaiserzeit im Unterrichte unserer höheren Schulen (Auszug aus einem Vortrag) 12, 163
Baier: Die Stellung der Geschichte im bayrischen Gymnasialabiturium, in den Verhandlungen der XIX. Versammlung des bayr. Gymnasiallehrervereins 8, 79
O. Jäger und Vogt-Nürnberg: Vorbildung und Prüfung der Geschichtslehrer an Mittelschulen. Aus zwei Referaten und einer Diskussion, von G. Jäger 10, 45
Lamprecht: Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft, bespr. . . 10, 61

Digitized by Google

Geschichtliche Lehrbücher, bespr. von Gernandt 6, 43. 96
H. Dittmar: Leitfaden der Weltgeschichte, angez. von H. 2, 188
E. Keller: Lehrbuch für den erzählenden Geschichtsunterricht, angez. von H. . . 2, 188
Helmolt's Weltgeschichte, bespr. 12, 101. 254
W. Martens: Lehrb der Gesch. I, bespr. von Baumgarten 3, 165
„ „ „ „ II. III, bespr. von Gernandt . . . 5, 144. 6, 188
Neubauers Geschichtliches Lehrbuch, bespr. von Rösiger 9, 104
H. Fechner: Grundriß der Weltgeschichte, bespr von Gernandt 5, 145
Jaenicke und Haehnel: Hilfsbuch für die Geschichtserzählungen in VI u. V, angez. 5, 37
Stutzer: Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen, bespr. 5, 38
O. Lorenz: Genealogischer Hand- und Schulatlas, bespr. 4, 84
O. Lorenz: Genealogisches Handbuch, bespr. von Gaß 8, 185
Scheftlein: Genealogischer Schulatlas, bespr. von Ammon 12, 254

Zeehe: Lehrbuch der Geschichte des Altertums, bespr. 5, 37
Needon: Über die vorgeschichtlichen Altertümer der Heimat, Auszug . . . 7, 86
K. Lamprecht: Deutsche Geschichte I—V, angez. 3, 84. 219
Hans Meyer: Das deutsche Volkstum, bespr. 10, 65
J. Scheibert: Deutsches Werden und Walten, bespr. 12, 207
Stenzler, Lindner und Landwehr: Lehr- und Lesebuch, bespr. von S. von Raumer 3, 152
W. Heinze: Quellenlesebuch f. d. U. in der vaterländ. Geschichte, bespr. von Hilgard 6, 94
O. Jäger und Moldenhauer: Auswahl wichtiger Aktenstücke zur Geschichte des 19. Jahrh., angez. 6, 189
Das 19. Jahrhundert in Bildnissen mit biogr. Beiträgen, bespr. von U. 9, 106. 10, 62
Röhling u. Sternfeld: Die Hohenzollern in Bild und Wort, bespr. . . . 11, 235
Erich Marcks: Kaiser Wilhelm I., bespr. von Rösiger 9, 106
Fürst Bismarck, Gedenkrede von O. v. d. Pfordten, bespr. 9, 186
Joh. Kreutzer: O. v. Bismarck, bespr. 11, 235
Schriften des G.-F. Grafen v. Moltke, Volksausgabe, bespr. von Hilgard . . 11, 73
A. Giese: Deutsche Bürgerkunde, bespr. von Gernandt 6, 95
Mahan: Einfluß der Seemacht auf die Geschichte, bespr. von Rösiger . . . 9, 104
Meyer's Historisch-geographischer Kalender, bespr. 9, 109

Geographieunterricht.

Bücher zum geographischen Unterricht, bespr. 8, 109
W. Davis: Der Unterricht in der Geographie, aus der Educat. Review . . 3, 210
Die Schulgeographie auf dem X. Deutschen Geographentage 4, 61
Geographische Zeitschrift, herausg. von Hettner, bespr. 7, 119
W. Ule: Lehrbuch der Erdkunde, bespr. 7, 196
Bibliothek der Länderkunde von A. Kirchhoff u. Fitzner, bespr. . . . 9, 107
Günther: Grundlehren der mathematischen Geographie, bespr. 5, 40
Daniel: Deutschland I, bespr. 5, 146
Kutzen: Das deutsche Land, bespr. v. Meisinger 10, 181
W. Deecke: Italien, bespr. von G. U. 11, 75
Wende: Deutschlands Kolonien, bespr. 5, 40
G. Keller: Die ostafrikanischen Inseln, bespr. von G. U. 11, 75
Debes: Neuer Handatlas über alle Teile der Erde, bespr. 5, 38. 6, 49
Meyers Handatlas, II. Aufl., bespr. 11, 76
A. v. Kampen: Taschenatlas der alten Welt, bespr. 4, 86
Hirts Bilderschatz zur Länder- und Völkerkunde, bespr. 5, 39
Boehm: Handweiser für den geographischen Anschauungsunterricht, bespr. . . 5, 39

Digitized by Google

Mathematischer Unterricht.

Die Bedeutung der Mathematik für die Wertung der Schüler aus den Bamberger Verhandlungen des Vereins 5, 61
Virchow: Über den mathematischen Unterricht in der Rede über Lernen und Forschen 5, 136
Lothar Meyer: Wünsche für den mathematischen Unterricht am Gymnasium . . 1, 87
M. Cantor: Äußerungen im mathem. Unterricht 1, 91
Ein Kanon für den geometrischen Unterricht in den Mittelklassen, Verhandlung auf der VI. Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins . . 7, 87
Verteilung des mathematischen Lehrstoffes an den württembergischen Gymnasien, Verhandlung in der Vers. württ. Gymnasiallehrer 1898 . . . 9, 141
Erik Lundberg: Der mathem. Unterricht an deutschen und französischen Schulen angez. v. Sahlin 3, 47
Mathematische Lehr- und Übungsbücher, bespr. 6, 38, 97, 12, 227
Handel: Elementar-synthetische Kegelschnittslehre, bespr. 5, 40
Lange: Synthetische Geometrie der Kegelschnitte, bespr. 5, 41
Villicus: Geschichte der Rechenkunst. bespr. 3, 85

Naturwissenschaftlicher Unterricht.

Bücher zum naturwissenschaftlichen Unterricht, bespr. 8, 110
Prof. Dr. Schrader: Über die Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden auf allgemeine Fragen der Erziehung und des Unterrichts, Vortrag und Diskussion 9, 116
Lothar Meyer: Wünsche für den naturwissenschaftlichen Unterricht am Gymnasium 1, 89
Virchow: Über den naturwissenschaftlichen Unterricht, in der Rede über Lernen und Forschen 5, 137
Curt Reinhardt: Zu den drei Wünschen Aly's 11, 224
Zopf: Ein Lehrgang der Natur- und Erdkunde, angez. 3, 86
Neumayr: Erdgeschichte, 2 Auflage, bespr. v. C. Uhlig 8, 52

Physikalische Lehrbücher, bespr. 8, 110. 9, 105. 12, 227
Leitfaden für Chemie und Mineralogie, bespr. 6, 40
Möbius: Hauptsätze der Astronomie, bearb. von Kranz, ang. 2, 189
Wilh. Meyer: Das Weltgebäude, bespr. 10, 63

Behrendsen, Grundzüge der Botanik, bespr. 1, 95
Kerner v. Marilaun: Pflanzenleben, bespr. 10, 106
Zoologische Schulbücher, bespr. 8, 53
Der pädagog. Wert der Zoologie, von S. A. Forbes (Auszug) 3, 87
Haacke: Die Schöpfung der Tierwelt, bespr. 5, 41
Haacke u. Kuhnert: Das Tierleben der Erde, bespr. 11, 237
Kießling u. Pfalz: Der Mensch in Beziehung zur organischen und anorganischen Natur, bespr. 5, 41

Die bildenden Künste im Unterricht, Schularchäologie.

Wickenhagen: Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, bespr. von Gaß 8, 186
K. Woermann: Geschichte der Kunst aller Zeiten und Völker, bespr. . . . 12, 207
Langl: Grundrisse hervorragender Baudenkmale, bespr. v. Rösiger . . . 8, 107
Verhandlung der sächsischen Gymnasiallehrer über Schularchäologie im Jahr 1893 4, 51
Verwertung der Archäologie für den Gymnasialunterricht, Verhandlung auf der Wiener Philologenversammlung 4, 174

Digitized by Google

Die Schularchäologie auf der Kölner Philologenversammlung 7, 76
V. v. Reuner: Wert der Münzkunde für den Unterricht (Auszug aus einem Vortrag) 4, 166
W. Helbig: Führer durch die öffentlichen Sammlungen klassischer Altertümer in Rom, 2. Aufl., bespr. von U. 11, 67
Bilderbogen für Schule und Haus, hersg. von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien, bespr. 9, 107. 10, 66

Zeichenunterricht.

Umfang der Verpflichtung zum Zeichenunterricht 1, 73
Lothar Meyer: Über Zeichenunterricht 1, 90
A. Kornhas: Das Zeichnen nach der Natur, angez. 4, 87
Stüler: Die natürlichen Anschauungsgesetze des perspektivischen Körperzeichnens, angez. 4, 87

Turnen und Spielen.

Heeger: Über die zukünftige wünschenswerte Gestaltung der leiblichen Ausbildung und Erziehung unserer Jugend an den höheren Schulen, Vortrag und Debatte 8, 130
Wickenhagen: Turnen und Turnspiele, bespr. von Gerstenberg 9, 108
Zur Jugendspielfrage 8, 165
H. Schnell: Die Übungen des Laufens, Springens, Werfens, bespr. v. E. Kohlrausch 9, 187
H. Schnell: Handbuch der Ballspiele, bespr. von E. Kohlrausch 10, 181
Graf in der II. preußischen Kammer über Exerzierübungen 1, 34
v. Goßler in der II. preußischen Kammer über Turnen im Freien 1, 39
Steinbrenner und Menges: Tonstücke zum Gebrauch beim Turnunterricht, bespr. . 10, 64
Aus der V. Versammlung des Zentral-Ausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele und über Publikationen dieses Inhaltes 5, 114
Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, herausgegeben von E. v. Schenckendorff und F. A. Schmidt, 8. Jahrgang, bespr. 10, 107
Die Erneuerung olympischer Spiele in Deutschland, von U. 7, 117
Der II. deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele und die Nationaltage für deutsche Kampfspiele, von Raydt 7, 159
Der Plan eines deutschen Nationalfestes und die konstituierende Versammlung zur Bildung eines Ausschusses für deutsche Nationalfeste 8, 27
Über den Fortgang der Bewegung für Volks- und Jugendspiele 8, 98
Deutsche Nationalfeste 8, 181. 9, 92. 172
Aus der Bewegung für Volks- und Jugendspiele 10, 46
Der erste internationale gymnastische Wettkampf in Griechenland 1896, von Zangogiannis 7, 136
Die Stellung des Zentral-Ausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland zu den olympischen Spielen in Athen 7, 154

Handfertigkeitsunterricht.

Das manual training auf dem Kongreß in Chicago 4, 153
Die Knabenhandarbeit in Leipzig 5, 23
Vom Danziger Kongreß für erziehliche Knabenhandarbeit 5, 111
Publikationen von Wold. Goetze und Axel Mikkelsen 5, 114
Über den gegenwärtigen Stand der Knaben-Handfertigkeitssache in Deutschland . 9, 59

Vergl. oben S. 26 und 27 die Angaben über die Versammlungen des Vereins für Knabenhandarbeit.

Digitized by Google

Schulhygiene.

W. Erb: Über die wachsende Nervosität unserer Zeit, bespr. von Jäger 5, 169. Vgl. 183
E. Kräpelin: Über geistige Arbeit, bespr. von Jäger . . . . . 5, 170. Vgl. 183
H. Schiller: Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit, bespr. von U. . . 5, 180
O. Schwab: Hygiene und Schule, mit Zusatz von U. 9, 45
H. Rohleder: Die Masturbation, bespr. 10, 107

Versetzungen und Abiturientenexamen.

Änderungswünsche bez. der Reifeprüfung von U. 1, 29
Der deutsche Aufsatz im Abiturientenexamen, Diskussion auf der Bamberger Versammlung des Vereins . . . . . 5, 58. 75—77
Strenge oder Milde bei den Versetzungen und Reifeerklärungen, ebenda erörtert 5 67. 69. 76
Ein fakultatives Abiturientenexamen, in Bamberg besprochen 5, 64
Verhandlung über die wissenschaftliche Hauptcensur nach der Reifeprüfung auf der 9. Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins 10, 85

Stellung und Ausbildung der Lehrer.

Standesangelegenheiten der akademisch gebildeten Lehrer.

Stand der Vereine ak. geb. Lehrer am 1. April u. 1. Okt. 1898 u. 1. April 1899 9, 198. 10, 71. 110
Schriften, die uns von den Vereinen zugegangen 9, 71. 197. 10, 109
Ein Kartell zwischen den deutschen Lehrervereinen 8, 46
Die preußischen Vereine der Lehrer an höheren Schulen 1897 . . . . . 8, 180

Hilgard: Stellenetat und Altersetat, nebst Uebersicht über die Gehaltsverhältnisse der ständigen Lehrer an den Mittelschulen der bedeutenderen Staaten Deutschlands 6, 174
Rich. Richter: Die Geldfrage in der Gymnasialpädagogik (Auszug) . . . 8, 163
Denkschrift, betr. die Wünsche des preußischen höheren Lehrerstandes v. J. 1892 3, 52
Kropatscheck's Darlegung der Besoldungsfrage in der Versammlung des Gymnasialvereins, Juni 1892 . . . . . 3, 104
Die Verhandlungen der II. preußisch. Kammer über die Besoldungsfrage, Febr. 1895 6, 19
Die Oberlehrerzulagen in Preußen 1895 . . . . . 6, 99
H. Schröders: „Oberlehrer und Richter in Preußen", bespr. 8, 45
Randbemerkungen zu R. Schröders „Der höhere Lehrerstand in Preußen", v. Blümlein 10, 96
Lexis: Die Besoldungsverhältnisse der Lehrer an den höheren Lehranstalten Preußens, bespr. 10, 101
Ueber die Maximalstundenzahl der Lehrer in Preußen, Verhandlungen der Abgeordneten 1893 . . . . . 4, 70
Aly über Hebung des Standes und der Wirksamkeit der Lehrer an den preuß. höheren Schulen 11. 146
Ueber die Stellung der ak. geb. Lehrer in Bayern 3, 55. 8, 45
Hilgard: Die Bestrebungen der Lehrer an den höheren Schulen Sachsens . 7, 35
Särchinger: Der Stellenetat im Kgr. Sachsen 7. 91
Der Etat der Dresdener höheren Schulen, von Rollfuß 7, 121
Studienzeit und Laufbahn der wissensch. Lehrer an den sächsischen Staatsanstalten, von Schöne-Chemnitz 9, 62

Digitized by Google

Die Einführung des Dienstaltersetats an den sächsischen Gymnasien und Realgymnasien, von Hilgard 9, 68
K. A. Hartmann: Die Rangfrage und der sächsische Gymnasiallehrerstand, angez. v. U. 2, 156
Die Standesinteressen der württembergischen Lehrer, auf der Landesversammlung des J. 1894 verhandelt 5, 94
Eingabe der württembergischen Lehrer betr. Verbesserung ihrer Rang- und Gehaltsverhältnisse 1895 . . . . . 6, 98
Petition des Vereins der Lehrer an den humanistischen Lehranstalten Württembergs vom 18. Febr. 1896 . . . . . 7, 46
Besprechung der neuen Besoldungsvorlage für die Lehrer an den württembergischen Gelehrten- und Realschulen in der Landesversammlung Mai 1897 . . 8, 74
Hebung der Lage der Hilfslehrer in Württemberg, auf der Landesversammlung 1898 verhandelt 9, 142
Die Besoldungsfrage in Baden 6, 22
L. Knöpfel: Ueber die Gesamtlage der ak. geb. Lehrer im Gr. Hessen, bespr. v. Walter Schmidt 8, 44

Der Besuch von Lehrern höherer preußischer Schulen in Friedrichsruh, mit der Rede Bismarcks. Bericht von O. Jäger 6, 53
Die Adresse des sächsischen Gymnasiallehrervereins an den Fürsten Bismarck und seine Erwiderung 6, 98
Die Adresse der ak. geb. Lehrer Badens an den F. Bismarck 6, 148

H. Weger: Der Schulmeister in Berlin, Roman, bespr. 12 208
Der Lehrerstand nach einem von Hans Sachs aus dem Jenseits gesandten Schreiben 8, 81

Vorbildung zum Lehramt.

Royce: Giebt es eine Wissenschaft der Pädagogik? (Aus Butlers Educational Review), bespr. v. Hoops 2, 190
M. Daljsö: Die Lehrerbildung an deutschen Universitäten, angez. von E. Sahlin . 2, 17
Das pädagogische Seminar Herbarts in Königsberg, von Kehrbach . . . 4, 156
H. Schiller: die pädagogische Vorbildung der Lehrer. Vortrag auf der Münchener Philologenversammlung (Auszug) 2, 66
J. Loos: Über die Weiterbildung des Probejahres, Vortrag und Debatte . . 4, 160
„ Über die Vorbildung für das höhere Lehramt durch Probejahr u. Seminar. Vortrag und Debatte 8, 114
K. Hirzel: Über Vorbildung und Prüfung zum höheren Lehramt, bespr. v. Jäger 4, 180
Fries: Vorbildung der Lehrer für das Lehramt, bespr. von Schrader . . . 7, 49
Nich. Richter: Zur Frage der pädagogischen Ausbildung für das höhere Lehramt (Auszug) 7, 88
Kropatschek in den Verhdl. der II. pr. Kammer 1890 über Professoren für Pädagogik 1, 15
Pädagogische Seminare an Schulen und Universitäten, in den Verhdl. der II. pr. Kammer, 1890 . . . . . 1, 41
Pädagogische Ausbildung in Bayern, in den Verh. der II. Kammer . . 1, 44. 46. 47
Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten Bayerns 6, 52
K. Hirzel: Grundzüge einer neuen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt in Württemberg. Auszug aus einem Referat nebst Correferat und Beschlüssen. Bericht von Hilgard 8, 70
Über die Anlage des historischen Studiums auf der Universität, Verhdl. auf dem III. deutschen Historikertag. Bericht von Blümlein 6, 62

Digitized by Google

O. Jäger und Vogt-Nürnberg über Vorbildung und Prüfung der Geschichtslehrer an Mittelschulen (Auszug) 10, 45
Anstellung von Assistenten französischer und engl. Nationalität am romanischen und engl. Seminar der Univ. Leipzig, Auszug aus einem Vortrag v. Hartmann 9, 163

Verhalten im Lehramt.

Trost der Lehrer, ein Pfingstgruß von W. Schrader 5, 1
A. Matthias: Ueber allerhand Pessimismus unter uns 7, 58
Debatte über diesen Vortrag 7, 68

Besondere Veranstaltungen für weitere Ausbildung der Lehrer.

Benachrichtigung vom K. deutschen archäol. Institut für Winter 1896/97 und Frühjahr 1897 . . . . . 7, 198
Conze: Archäologische Ferienkurse, auf der Münchener Philologenversammlung . 2, 65. 70
Verhandlung über die archäologischen Ferienkurse auf der 20. Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins 10, 73
Der archäologische Anschauungskurs für bayrische und hessische Gymnasiallehrer, Pfingsten 1894 . . . . . 5, 97
Hilgard: Die griech. Studienreise badischer Philologen im Frühjahr 1892. 3, 56. 114. 141. 188
Die dritte Studienreise badischer Philologen nach klassischen Stätten (Unteritalien, Sizilien, Tunis) im Frühjahr 1896, von Nöfiger 7, 96
Instruktion für die Studienreisen von österreichischen Gymnasiallehrern nach Italien und Griechenland 4, 79
Altphilologische Ferienkurse in Bonn um Ostern 1900 und 1901 . . . 12, 94
Hartmann-Leipzig über neusprachliche Ferienkurse in Dresden und Leipzig (Auszug) 9, 164

Digitized by Google

Druck der Heidelberger Verlags-Anstalt und Druckerei
(Hörning & Beckenbusch).

Digitized by Google

Das humaniſtiſche Gymnaſium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Guſtav Uhlig.

Organ des Gymnaſialvereins.

Dreizehnter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Univerſitätsbuchhandlung.
1902.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis.

Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.

Die 10. Jahresversammlung des G.-V. zu Straßburg i. E. 26
Die 11. „ „ „ zu Bonn 113
Veränderungen im Mitgliederbestande des G.-V. 242
Aus den Verhandlungen der Frankfurter Ortsgruppe 216
Aus „ „ „ Hamburger „ 159. 217
Aus „ „ des niederrheinischen Zweigverbandes . . . 96

Von anderen Versammlungen.

Aus der Straßburger Philologenversammlung 48. 50. 103. 136
Die erste niederösterreichische Mittelschuldirektorenkonferenz 49
Die 12. Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins . . . 152
Die 12. „ „ württembergischen „ 154
Die 17. „ „ badischen Vereins akad. gebildeter Lehrer . . . 155
Die Generalversammlung akad. gebildeter Lehrer Thüringens vom Jahre 1901 . 51
Die 39. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner 100
Die 42. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer . . 218
Die 10. Hauptversammlung des deutschen Neuphilologenverbandes . . . 145
Die 2. „ „ bayerischen „ 146
Die 11. „ des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts 148
Der Kunsterziehungstag in Dresden 150
Die Hauptversammlung des Vereins für Knabenhandarbeit vom Jahre 1901 . 51
Die „ „ „ „ „ vom Jahre 1902 . 151
Die „ des Zentralausschusses für Volks- u. Jugendspiele v. J. 1902 151

Aus den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom April 1902 (über die Berechtigungsfrage) 160
Aus den Verhandlungen der Dresdener Stadtverordnetenversammlung vom Oktober 1902 (über das Reformgymnasium) 198

Lehrpläne. Schulreform. Verteidigung der humanistischen Schulstudien.

Die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen in Preußen, bespr. von Jäger . 1
Zu den neuen Lehrplänen „ „ „ „ „ „ von Uhlig . . . 76
Ferienbetrachtungen über die bayerische Schulordnung von A. Brunner . . 69

Die bisherigen Ergebnisse der Reformorganisation, von Reinhardt (Auszug) u. U. 104
Der Schulstreit in Sachsen, betr. das Dresdener Reformgymnasium, von U. . 198
Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung, von Oberl. Dr. Thomä (Auszug) 148
Eine Erwiderung von Oberl. Dr. Thomä und eine Antwort von U. 222
Frauenbildung auf humanistischer Grundlage, von M. v. Mevissen 17
Eine neue „Figur" in den Lehrerkollegien der Gymnasien, der Rhetor, von Max Bewer (Auszug) 214

Das klassische Altertum und die moderne Wissenschaft, von Elter (Auszug) 108
Griechische Kultur in der modernen, von Gefken (Auszug) 217
Philologische Weltanschauung, von P. Cauer (Auszug) 111
Zum Gedächtnis Jüngstverstorbener, die für die humanistischen Schulstudien eingetreten sind (König Albert, Gustav von Goßler, H. W. v. Ziemssen, H. Buchner, Kußmaul, Virchow, Zangemeister, Franz Eyssenhardt, J. H. Schwicker), von Uhlig 186

Zu einzelnen Lehrfächern.

Die philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für den Schulunterricht, von O. Weißenfels, I. II. . . 18. 57
Ein neuer Erwerbszweig zu Gunsten bedrängter Schüler, die Aufsatznot betr., von U. 220
Verhandlungen über Ahrens' Methode des griechischen Unterrichts in Straßburg . 136
Die Stellung des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen im Gymnasiallehrplan, Vortrag von K. Hirzel im Auszug und Diskussion 29
Andere Verhandlungen über den neusprachlichen Unterricht . . 145. 147. 153. 159

Digitized by Google

Ueber die Stellung des geographischen Unterrichts im Gymnasium, Vortrag von P. Cauer und Diskussion 121
Bildende Kunst und Schule, von K. Blümlein 212
Verhandlungen über Kunstunterricht in der Schule 216. 219

Stellung und Bildung der Lehrer. Frühere Pädagogen.

Ueber Pflicht und Stellung der Gymnasiallehrer in Staat u. Gesellschaft, v. Jäger 114
Zur Frage des allgemeinen deutschen Oberlehrertages, von U. . . . 157
Die neue Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Schulamts in Baden 50
Verhandlung über die italienischen Herbstkurse für Gymnasiallehrer . . . 141

Der Schulmeister und sein Sohn, Elias und Christian Dillmann, von H. Planck 192
Schulgeschichtliches aus der Schweiz 219

Berechtigungen der Realschulabiturienten. Universitätsstudien.

Erlasse des preuß. Ministeriums über die Zulassung von Abiturienten realistischer Anstalten zu Rechtsstudien und über lateinische und griechische Ergänzungskurse 161
Verhandlungen des preuß. Abgeordnetenhauses über die Berechtigungsangelegenheit im April 1902 161
Schweizer Verhandlungen über die Schulbildung der Mediziner 50
Verband für Hochschulpädagogik 239

Bücherbesprechungen.

Fr. Aly, Humanismus oder Historismus 174
Aschendorff's Schulausgaben deutscher Klassiker 233
A. Bär, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre 235
Bärwald, Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule? 210
Bechtel und Glauser, Französ. Aufsatzthemata 177
Bergengrün, David Hansemann 47
Biographische Volksbücher bei Voigtländer 39. 185
Böger, Ebene Geometrie der Lage 183
Bohnert, Ebene und sphärische Trigonometrie 183
Bredt's Schulausgaben deutscher Klassiker 232
Brettschneider, Kanon von Jahreszahlen 234
K. Brunner, Die Badischen Schulordnungen I 229
F. Cohrs, Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion III u. IV 228
F. Collard, Les nouveaux programmes prussiens 173
Derselbe, Le rajeunissement du Grec 173
L. Contzen, Goa im Wandel der Jahrhunderte 182
Cotta's Schulausgaben deutscher Klassiker 232
O. Crusius, Biographie von E. Rohde 172
Dorenwell, Anleitung zu deutschen Aufsätzen 233
Alfred Dove, Großherzog Friedrich von Baden 236
K. Frecht und J. Sitzler, Griechisches Uebungsbuch 174
Kuno Fischer, Hegels Leben, Werke und Lehre 170
Derselbe, über Goethes Faust 170
Derselbe, Gedächtnisrede auf Großherzog Karl Alexander von Sachsen . . . 170
Freytags Schulausgaben deutscher Klassiker 232
Fritsche, Ausgabe von Molières Les femmes savantes 178
Giese, Kleine Staatskunde 235
Sammlung Göschen 38
Die Grenzboten 52
H. Griesbach, Erwägungen über die juristischen Gutachten bezüglich der Realgymnasialabiturienten 230
E. Grosse, Kleine Hefte zum deutschen Unterricht 233
Ludw. Gurlitt, Lateinisches Lesebuch mit Bildern 52
Harmuth, Textgleichungen geometrischen Inhalts 183
K. Heinemann, Goetheausgabe 171
Helmolt, Weltgeschichte 179
Max Hoffmann, Biographie von August Böckh 39
Höfler und Maiß, Naturlehre 238

Digitized by Google

G. Holzmüller, Elemente der Stereometrie 183
Kanon von Jahreszahlen am Hallischen Stadtgymnasium 234
Lehrbach, Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge, Jahrgang II 37
Liv, Deutsche Litteraturgeschichte 233
G. Krüger, Verordnungen für die höheren Schulen des Herzogtums Anhalt . . 229
Zeitgenössische Kunstblätter bei Breitkopf u. Härtel 238
M. Lampert, Die Völker der Erde 184
E. Lehmann, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache 176
Rud. Lehmann, Erziehung und Erzieher 15
Lehrplan und Lehrgänge, Generalregister zu Heft 1—70 228
Theod. Lindner, Geschichtsphilosophie 235
Derselbe, Weltgeschichte 235
Erich Marcks, Festrede auf Wilhelm I. 237
v. Massow, Reform oder Revolution? 168
A. Matthias, Goethes Gedankenlyrik 232
Rud. Menge, Einführung in die antike Kunst 46
M. von Metzsch, Ausgaben von französischen Romanen 179
Meyers Großes Konversationslexikon, fünfte Auflage, XXI. Band 48
Dasselbe, sechste Auflage, I. Band 228
Meyersche Volksbücher 37
Mosengel, Anleitung zu deutschen Aufsätzen 233
Christ. Muff, Humanistische und realistische Bildung 42
Mühlau, Ausgabe von Erzählungen von Erckmann-Chatrian 177
Lucian Müller's letzte erklärende Ausgabe der Oden des Horaz u. Skizze seines Lebens 43
Aus Natur- und Geisteswelt, bei B. G. Teubner 38
Naumeister, Denken, Sprechen und Lehren I. 231
Neubauer, Kanon der geschichtlichen Jahreszahlen 235
Niemöller und Dekker, Arithmetisches und algebraisches Unterrichtsbuch . . 183
Pariselle, Ausgabe von französischen Erzählungen 177
Fr. Paulsen, Die deutschen Universitäten 169
R. Peters, Schillers Braut von Messina erklärt 233
M. Plötz, Geschichtsauszug 235
O. Pund, Algebra 183
E. Regel, Eiserner Bestand (von der französischen Syntax) 171
A. Reum, Französisches Uebungsbuch 176
Derselbe, Französische Stilübungen 177
O. Ribbeck, Ein Bild seines Lebens aus seinen Briefen 171
Rogge, Das Buch von den preußischen Königen 237
Erwin Rohde, Kleine Schriften, herausgegeben von Fr. Schoell 172
M. Schenk und E. Wolff, Kanon der Jahreszahlen 235
Schlüter, Auswahl französischer Gedichte 178
A. Schmidt, Körperpflege und Tuberkulose 151
Ferdinand Schmidt, Jugenderziehung im Jugendstil 168
W. Schrader, Die Umgestaltung des höheren Unterrichts 230
Schubert, Elementare Arithmetik und Algebra 182
Seemanns Porträtgallerie 184
Friedr. Seiler, Auf alten Kriegspfaden vor Paris 46
Derselbe, Das Buch der Berufe 169
Stielers Handatlas, 9. Ausgabe 238
H. v. Sybel, Begründung des deutschen Reichs durch Wilhelm I. 180
W. Ulrich, Uebungsstücke zum Uebersetzen ins Französische 177
Varenius, Gustav Adolfs schwedischer Nationalstaat 237
Veil, Schulreden 140
W. Victor, Methodik des neusprachlichen Unterrichts 175
Vollmer, Erklärende Ausgabe der Nibelungen 232
Wallentin, Grundzüge der Naturlehre 238
Weddigen, Ausgabe von einem Drama Ponsards 179
O. Weißenfels, Kernfragen des höheren Unterrichts 8
Windelband, Zu Platons Phädon 140
Wohlrab, Aesthetische Erklärung Shakespearescher Dramen 234
Wülleuweber, Ausgabe einer Erzählung von G. Bruno 178
Wychgram, Von der Leitung unserer Schulen 230
Max Graf v. York, Weltgeschichte in Umrissen 180
Derselbe, Uebersicht der Feldzüge Alexanders des Großen 180

Digitized by Google

Die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen in Preußen.

Der jetzt veröffentlichte Lehrplan „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen, 1901" ist der dritte innerhalb des kurzen Zeitraums zweier Jahrzehnte und wir hoffen, daß er eine Zeitlang vorhalten werde. Insofern allerdings trägt er dem konservativen Prinzip, das im Schul- und Erziehungswesen eines großen Landes walten soll, einige Rechnung, als er im ganzen betrachtet den Charakter einer neuen Auflage oder Ausgabe des Lehrplans von 1891/2 trägt. Wir stehen nicht an, ihn als eine sehr verbesserte Auflage dieses sehr vervollkommnungsbedürftigen Schriftstücks zu bezeichnen, und wollen ihn, um dies im einzelnen uns und anderen deutlich zu machen, einer kurzen Betrachtung unterziehen, wobei wir uns besonders an das halten, was er dem humanistischen Gymnasium in Preußen bringt oder verspricht.

Die Konferenz vom Juni 1900 hat, als sie den humanistischen und realistischen 9klassigen Anstalten Preußens im Prinzip die gleichen Rechte hinsichtlich der Vorbereitung zu den akademischen Studien zusprach, unser Mittelschulwesen auf eine neue Grundlage gestellt: indem auch die Regierung sich in diesem Sinne entschied, hat sie den Realgymnasien und Oberrealschulen hinsichtlich dieser Vorbereitungsarbeit für die Universität dieselben Pflichten auferlegt wie dem humanistischen Gymnasium. Dies hat für die Realgymnasien eine Vermehrung der Lateinstunden von 43 auf 49, beim Französischen eine Verminderung von 31 auf 29 zur Folge gehabt, während die Veränderung für die Oberrealschulen, soviel wir sehen, nur in einer Vermehrung der Geschichts- und Geographiestunden um 4 besteht. Wir haben schon anderweitig ausgeführt, daß die Verleihung jener akademischen Rechte an die Oberrealschule uns vorläufig nur eine dekorative Bedeutung zu haben scheint, und wir können sie bei unserer Betrachtung des neuen Lehrplans bei Seite lassen. Für die Realgymnasien ist die Vermehrung der Lateinstunden eine sehr einschneidende Maßregel, sie hat auch schon eine Stunde Naturwissenschaft und zwar an bedenklicher Stelle, in Oberprima, gekostet. Ueber die Wirkung dieser Maßregel muß die Zukunft entscheiden, eine Verbesserung ist sie aber auch schon für den oberflächlichen Blick insofern, als der Lehrplan von 1891/2 in dieser Hinsicht so augenfällig verkehrt war, daß man sogar eine böse Absicht dahinter vermutet hat: zu einer längst erkannten Verkehrtheit zurücklenkend brachte er die lateinische Sprache, die bestimmt ist, der Wissenschaft im strengsten Sinne zu dienen, am Realgymnasium in eine Lage, wo sie zum geraden Gegenteil strenger Wissenschaft, zum Raten nicht verführte, sondern geradezu zwang. Diesem Unheil gegenüber ist jene Vermehrung in jedem Fall eine Verbesserung: sie wird hoffentlich das Uebel heben, in jedem Fall wird sie es lindern.

Digitized by Google

Der Lehrplan der Gymnasien zeigt 6 Stunden mehr Latein, 1 Stunde mehr Französisch, und die Erhöhung der Gesamtstundenzahl um 7: 259 statt 252. Die Verstärkung des Lateinischen in Quarta und den beiden Tertien von 7 auf 8, die Festsetzung der seither schon gestatteten 7 statt 6 Lateinstunden in Obersekunda und Prima ist von prinzipieller Wichtigkeit: sie bedeutet die erste amtliche Anerkennung der Notwendigkeit, das Lateinische im Gymnasium wieder zu verstärken, nachdem man seither, Schritt für Schritt dem Dilettantismus weichend, ihm immer mehr von seiner Zeit genommen hat, und sie bedeutet vor allem die Beseitigung dessen, was uns immer als das Verkehrteste in der Ordnung von 1891/2 erschienen ist, der völlig grundlosen und zweckwidrigen Herabsetzung des Lateinunterrichts in den Mittelklassen auf eine Hungerkost. Würden die 8 Stunden noch für Untersekunda, wo die Schüler beginnen ihrer lateinischen Kenntnisse froh zu werden, ausgedehnt, so würden wir unsererseits zu den Satisfaits gehören und könnten getrosten Muts die wieder lösbar gewordene Aufgabe des humanistischen Gymnasiums angreifen.

Dies nehmen wir als dankenswerteste Fortschritte der neuen Aera, die mit diesem verbesserten Lehrplane beginnen soll. Auch sonst aber hat diese neue Auflage große Vorzüge. Nicht weniges didaktisch Bedenkliche der ersten Ausgabe ist beseitigt, die neue ist kürzer und bestimmter im Ausdruck, vermeidet das Predigen, das in einer amtlichen Instruktion sich immer seltsam ausnimmt: indem sie mehr Freiheit giebt, schärft sie den einzelnen Anstalten und Lehrern das Gewissen, zwingt sie wie in guter alter Zeit alljährlich den Lehrplan selbst durchzudenken und durchzuarbeiten, während unter der Herrschaft des Planes von 1891/2 Viele sich des eigenen Nachdenkens entschlugen und die Direktoren, wenn sie wollten, ihre Vorschläge mit einem „wie im Lehrplan" sehr kurz gestalten konnten: was dann freilich die Schreibarbeit, leider aber auch die Denkarbeit sehr vereinfachte. Wir wollen nun das Einzelne — was wir gewonnen glauben, was wir noch vermissen — nach Ordnung der einzelnen Fächer, soweit wir uns in diesen ein Urteil zutrauen dürfen, hervorheben.

Zur evangelischen Religionslehre haben wir wenig zu bemerken. Die Fassung ist überall klarer, in der Aufzählung der verschiedenen kirchlichen Richtungen der nachreformatorischen Zeit, über die in Prima orientiert werden solle, ist der Rationalismus, den die erste Ausgabe so naiv war zu vergessen, in sein Recht eingesetzt, für die Mittelstufe IV, III für das A. T. statt der „Vollbibel" ein „biblisches Lesebuch" gestattet, die Verteilung der für I gestellten Lehraufgaben den einzelnen Anstalten überlassen. Die Neuerung für II inf. „Lesen und Erklären ausgewählter Stellen des A. T. (namentlich aus den poetischen und prophetischen Schriften)" kann man nur billigen: sie leitet gut das weiterhin zu lesende synoptische Evangelium ein; um so mehr müssen wir bei dem Rate stehen bleiben, die beiden Tertiajahre ganz der neutestamentlichen und die Quarta der alttestamentlichen Lektüre zuzuwenden. Das „Reich Gottes im A. T.", alttestamentliche Lektüre also, während des ganzen Jahres der Untertertia zum Gegenstand zu nehmen, halten wir für einen schweren pädagogischen Fehler: wir verlangen für diese Stufe 2 Jahre Ein-

Digitized by Google

führung in die neutestamentliche Welt. Es wird übrigens nichts im Wege stehen, diesen Tausch vorzunehmen, wo ein Direktor oder Lehrer mit uns der Ansicht ist, daß für dieses vorwitzige und höchster Autoritäten bedürftige Alter das Leben Jesu im ersten und die Apostelzeit im zweiten Jahre die geeignetere Nahrung bietet.

Im Deutschen ist für die Klassen bis Obertertia nichts Wesentliches geändert, aber alle Weisungen sind besser und einfacher gefaßt. Die Verirrung der früheren Ausgabe, Schillers Tell und die Glocke nach Obertertia zu legen, ist beseitigt, die Wortbildungslehre verständig aus Quarta nach Obertertia geschoben, in $II^{inf.}$ sind die „ersten Versuche im Vortrag kleiner eigener Ausarbeitungen über Gelesenes" in ein pädagogisch richtiger gefaßtes „Uebungen in frei gesprochenen Berichten über Gelesenes und Durchgearbeitetes" verwandelt; Hermann und Dorothea ist aus der Untersekunda weg in die Oberstufe verwiesen, wodurch dann allerdings Goethe, der doch auch schon diese Abschlußklasse stärker berühren soll, nicht zu seinem Rechte kommt. Vor allem aber ist sehr verständig die ganze Lehraufgabe der Oberstufe als Ganzes zusammengefaßt, es sind die zu berücksichtigenden Schriftwerke, Gesichts- und Zielpunkte aufgestellt, die Verteilung und Anordnung im einzelnen aber wird den einzelnen Anstalten anheimgegeben. Die Vorträge werden wiederum als „Uebungen in frei gesprochenen Berichten", wie oben, bezeichnet, wie denn überhaupt die maßvolle Sprache gegenüber dem sonst in der pädagogischen Welt grassierenden Mund-voll-nehmen wohlthuend berührt. In dieser Hinsicht charakterisiert es die neue Ausgabe in glücklicher Weise, daß in den „Methodischen Bemerkungen" die im Lehrplan von 1891/2 am Schlusse fettgedruckte Predigt über die ethische Bedeutsamkeit des Deutschen jetzt in gewöhnlichem Druck an den Anfang gestellt ist. Man braucht deutschen Gymnasiallehrern doch nicht erst zu sagen oder ins Ohr zu rufen, daß der Unterricht im Deutschen und die Bekanntschaft mit unserer eigenen Litteratur ethisch und erziehlich sehr bedeutsam ist.

Ueber das Lateinische glauben wir uns nach dem was oben gesagt ist, kurz fassen zu können. Vieles von dem, was im alten Lehrplan von vielen Seiten, z. B. auch vom Referenten in seinem Buch über Lehrkunst und Lehrhandwerk angefochten worden ist, ist beseitigt oder gemildert, z. B. die übertreibende Hervorhebung der sogenannten vorbereitenden Vorbereitung, der Vorpräparation in IVa: „Die Vorbereitung findet, so lang notwendig (1891/2 „im ersten Halbjahr"), in der Klasse statt"; und statt der ewig wiederkehrenden „Uebungen im unvorbereiteten Uebersetzen", was eigentlich gar keine „Uebung" ist, heißt es jetzt verständig: „gelegentlich unvorbereitetes Uebersetzen", was sich im Grunde von selber versteht und von selber machen wird. Das fatale „Rückübersetzen" bei der Lektüre, mit dem der alte Lehrplan seiner selbst spottete und auf geradem Weg zu den so sehr verabschenten alten Mißständen bei der Lektüre zurücklenkte, ist zu unserer besonderen Freude „still entfernt", und die dort dem Gymnasium angethane Schmach, daß die in der Regel von dem Lehrer selbst zu entwerfenden Texte für die Uebersetzungen ins Lateinische auf der Oberstufe einfach zu halten und „fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu

Digitized by Google

behandeln" seien, ist getilgt und in den methodischen Bemerkungen der neuen Ausgabe durch ein verständiges: „Sie sind einfach zu halten, müssen aber an die Denkthätigkeit solche Ansprüche stellen, daß ihre Uebertragung als selbständige Leistung gelten kann" ersetzt. In der Lektüre der Oberklassen ist in weitherzigem, liberalem Sinne, der auch Ciceros philosophische und rhetorische Schriften, Tacitus Agricola und Dialogus nicht ausschließt, die Auswahl freigestellt oder anheimgestellt, und wenn die „Methodischen Bemerkungen" dem verständigen Lehrer auch nichts weiter sagen, als was er auch seither mehr oder weniger schon selbst so gemacht hat, so sagt er doch vieles, an das dieser selbe Lehrer sich gerne wird erinnern lassen.

Das Realgymnasium wird bei seiner vermehrten Lateinstundenzahl sehr gerne den Rat befolgen, der ihm S. 31 gegeben wird: „es empfiehlt sich nicht bei dem Realgymnasium die Lektüre in mehr als 3 aufeinander folgenden Klassen auf Caesar zu beschränken". Ebendort wird ihm die unzweifelhafte Wahrheit ins Stammbuch geschrieben: „Tastendem Raten wird am wirksamsten durch Gründlichkeit der Ausbildung bei langsamem Fortschreiten des Unterrichts vorgebeugt." Gewiß; und dieses gute Ding, Gründlichkeit der Ausbildung, möchten wir hinzusetzen, will, wie andere gute Dinge, Weile haben — also die nötige Zahl von Stunden, die man ihr widmen kann.

Im Griechischen werden nicht ohne ein gewisses Recht, aber doch einigermaßen zu unserm Erstaunen, den „Uebungen im unvorbereiteten Uebersetzen" wieder viele gute Worte gegeben: es wird sich, sollten wir denken, von selber so machen, daß man, wenn man etwa in I seine 60 präparierten Iliasverse gelesen und noch Zeit übrig hat, noch eine Strecke weiter liest und der Lehrer dabei die unbekannten Wörter suppeditiert, auch wohl selbst sein Teil sich zu übersetzen nimmt — was dann freilich eine Uebung nur insofern genannt werden kann, als es die Anwendung einer seit 4 Jahren erworbenen Kraft ist. Mit Freude haben wir gelesen, daß hier wieder in den methodischen Bemerkungen zur Lektüre vom Beruhen des Unterrichts auf grammatischer Gründlichkeit die Rede ist, wo die erste Ausgabe nur ein schüchternes „unbeschadet der Gründlichkeit" ausspricht, und fast erschrocken sind wir über das vielsagende Wort am Schluß des dem Griechischen gewidmeten Abschnitts „Schriftliche Uebersetzungen aus dem Griechischen und in das Griechische". Und in das Griechische! Wer hätte sich das in den Jahren von 1892 bis heute, wo alles Uebersetzen ins Griechische, Lateinische und selbst Französische unter so schwerem Banne lag, träumen lassen! Andererseits sind dem kühnen Fluge von 1892, „Ilias und Odyssee z. B. sind thunlichst ganz zu lesen", die Flügel verständigerweise etwas gestutzt und ist in der neuen Fassung der methodischen Bemerkungen überhaupt manches Unklare und Verschwommene durch klarere und bestimmtere Fassung ersetzt.

Was das Französische betrifft, so halten wir das Absinken der Stundenzahl in den beiden Tertiajahren von 3 auf 2 und dagegen ihre Erhöhung für Obersekunda und Prima von 2 auf 3 für unzweckmäßig, müssen die frühere umgekehrte Ordnung für richtiger halten, finden aber sonst den Lehrplan durchaus

Digitized by Google

sachgemäß und der Bedeutung dieser Sprache auch für das Gymnasium durchaus entsprechend: auch ist über alles, was sich von selbst versteht oder irreführen könnte, die stille Entfernung verhängt, wie in „A. Allgemeines Lehrziel" über das Wort „praktisch": „einige Geübtheit im praktischen, mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache (1891)"; „einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache" (1901). Auch weiterhin wird für die Sprechübungen, bei denen der frühere Lehrplan arge Uebertreibungen und da und dort eine des Gymnasiums geradezu unwürdige Behandlung des französischen Unterrichts hervorgerufen hat, in ruhigere Bahnen eingelenkt. Es werden allerdings „Sprechübungen im Anschluß an Gelesenes und (nach einem für alle Klassen aufzustellenden Plane) über Vorkommnisse des täglichen Lebens" von Obertertia an verlangt, und wir würden also etwa für Tertia Essen und Trinken, Untertertia Frühstück und Mittagessen, Obertertia Abendessen und Nahrungs- und Genußmittel überhaupt, für Untersekunda das Spazierengehen und Reisen, für Obersekunda den Schuster und Schneider und das übrige Handwerk, sofern es im täglichen Leben eine Rolle spielt, vorsehen, bis wir in Prima in höhere Regionen dieses Tageslebens, das Zeitungs-, Parlaments- und Versammlungsleben emporsteigen? Im übrigen tritt doch das „im Anschluß an Gelesenes" in den Vordergrund und, wenn es für die Oberstufe am Schlusse heißt „Sprechübungen, nicht bloß im Anschluß an Gelesenes, in jeder Stunde", so sagt das sehr viel und sehr wenig und läßt also einem sachkundigen und mit pädagogischer Vernunft begabten Lehrer die erwünschte Freiheit. Diese läßt ihm der neue Lehrplan auch hinsichtlich der Lektüre. Dabei ist die Grammatik wieder in ihr gutes Recht eingesetzt: S. 46 „die Grammatik soll zwar der Lektüre untergeordnet werden, darf aber nicht derart in den Hintergrund treten, daß auf eine systematische Ordnung und eine Verteilung bestimmter Pensen auf die einzelnen Klassenstufen verzichtet würde". Auch ist für die 4 oberen Klassen nur von mündlichen und schriftlichen Uebungen im allgemeinen die Rede, und es wird darum wohl künftighin einer der Modethorheiten, nur Uebersetzungen *aus* dem Französischen zuzulassen, der auch von dem alten Lehrplan Vorschub geleistet worden ist, gewehrt und den schriftlichen Uebersetzungen *ins* Französische die ihnen nach dem Recht des gesunden Menschenverstands und reichlicher Erfahrung gebührende Stelle wieder eingeräumt werden.

Im *Englischen* sind wir etwas sanguinischer als der Lehrplan, dessen Standpunkt im Ganzen hier aber auch der unsrige ist. „Anfangs ist ein Lesebuch zu benutzen, mindestens aber im letzten Jahre ein geeigneter Schriftsteller zu lesen." Wir sind kühn genug, den geeigneten Schriftsteller schon für das zweite Semester des ersten der drei Jahre, in jedem Fall für das zweite Jahr zu wünschen und uns für das dritte, mindestens dessen zweite Hälfte bis zu einem Shakespeare'schen Stück zu versteigen, was der Lehrplan nur für das Realgymnasium zuzulassen scheint.

Die methodischen Bemerkungen nehmen Französisch und Englisch zusammen und sie sind, mit großer Sorgfalt und da und dort fast diplomatischer Feinheit redigiert, durchaus verständig und beherzigenswert.

Digitized by Google

Der Artikel Geschichte ist im Wesentlichen geblieben, einschließlich der Lebensbilder VI und V 1 Stunde, die unserer Meinung nach einfach dem deutschen Unterricht zugeschoben werden müßten. Den Klagen über stiefmütterliche Behandlung der römischen Kaisergeschichte nach Augustus ist insofern Rechnung getragen, als bei der Lehraufgabe der Untertertia „die Blütezeit des römischen Reichs unter den großen Kaisern" an die Spitze gestellt ist: alsdann folgt die Geschichte Deutschlands im Mittelalter und entsprechend ist es bei dem zweiten Gang durch die Weltgeschichte, auf Unterprima. Die Sache ist in der letzten Osterdienstagsversammlung der rheinischen Lehrer auf Grund eines sehr einsichtigen und gediegenen Vortrags von Fr. Marcks in Köln (mittlerweile veröffentlicht in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen) verhandelt worden. Es ist klar, daß dieses Gebiet in der Zeit, die ihm bei den kosmischen Bedingungen unseres Erdenlebens, dem 24stundentag, und ihren Konsequenzen für den Schultag und Schulunterricht eingeräumt werden kann, und bei seinen ganz besonderen Feinheiten und also Schwierigkeiten nur durch Voranstellung eines doppelten Interesses interesseerweckend und verständlich zu machen ist, des nationalen und des religiösen: mit andern Worten: daß die römische Kaiserzeit nach Augustus im Geschichtsunterricht als Vorgeschichte oder erster Abschnitt der Geschichte unseres eigenen Volks (die Germanen und das Imperium Romanum) und im Religionsunterricht als Geschichte des Christentums oder der christlichen Kirche in den ersten vier Jahrhunderten behandelt werden kann — was unserer Meinung nach auch genügt und genügen muß.

Die methodischen Bemerkungen haben, wie sonst, einiges hier besonders nötige Wasser in den mit Begeisterung, freiem Vortrag, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen stark gewürzten Wein der ersten Ausgabe gegossen, was nur zu billigen ist.

Dieses gilt, wenigstens was den Ausdruck betrifft, auch für den Teil, welcher die Erdkunde behandelt: die alte Verteilung auf die Klassen, die uns für Quinta und Tertia, zum Teil auch für Untersekunda große Bedenken erweckt, ist beibehalten. Wir wollen nicht wiederholen, was wir an anderer Stelle (Lehrkunst und Lehrhandwerk S. 68 ff., 154 ff.) ausführlich dargelegt haben, nämlich daß Landeskunde des deutschen Reichs incl. seines Kolonialbesitzes nicht das Pensum der Quinta, sondern erst der beiden Tertien bilden sollte, wo sie sich dem geschichtlichen Pensum in fruchtbarer Weise gesellen kann und auf schon gereiftere oder geschultere Hörer des Worts wirkt, während sie von 10jährigen Kindern oder Knaben ohne tiefere Wirkung abtropft. Und wenn es für Untersekunda heißt: „Wiederholung und Ergänzung der Länderkunde Europas mit Ausnahme des deutschen Reichs", so würden wir vielmehr vorschlagen oder verlangen „unter vergleichender Berücksichtigung der Verhältnisse des deutschen Reichs" und würden, wenn wir den Unterricht zu geben hätten, darnach verfahren. In den methodischen Bemerkungen heißt es: „in den unteren und mittleren Klassen ist thunlichst darauf zu halten, daß alle Schüler denselben Atlas gebrauchen." Nicht thunlichst, sondern durchaus darauf zu halten: Sachkenntnis und Industrie hat dafür gesorgt, daß wir hier-

Digitized by Google

für zum mindesten das fatale Wörtchen nicht brauchen: wir sollten dieß Wort und seine Vettern „möglichst“ „in der Regel“ u. a. überhaupt thunlichst vermeiden.

Für Obersekunda und Prima ist die uns sehr bedenklich scheinende Weisung gegeben, daß innerhalb jedes Halbjahrs mindestens 6 Stunden für die geographischen Wiederholungen zu verwenden seien. Woher in Obersekunda und Oberprima diese 12 Stunden kommen sollen, wissen wir nicht, und die Geographentage hüten sich wohl uns das zu sagen: viel mehr hätten wir uns von einer ernsten Mahnung an die Geschichtslehrer versprochen, im Geschichtsunterricht streng auf geographische Orientierung zu halten und die Gelegenheiten zu benützen, die sich bei der Geschichte des ausgehenden Mittelalters in der Geschichte der Entdeckungen und des 18. Jahrhunderts in dem Kampf Englands und Frankreichs um die Seeherrschaft, der in Indien und Amerika seine Kampfplätze und Siegespreise suchte, für die Erweiterung und Schärfung des Sinns für geographische Dinge von selber bieten. Wohin in der That soll es mit dem Geschichtsunterricht noch kommen? Schon das Pensum für Unterprima, das römische Reich und die Germanen als Vorgeschichte, Geschichte des Mittelalters von 476 bis 1517, von der neueren Geschichte das Stück bis 1648 ist ein ungeheures und erträgt einen Abzug von 12 Stunden schlechterdings nicht: bei der Oberprima muß man, von einem gleich gewaltigen Pensum, von den gleichfalls vorgeschriebenen Repetitionen früherer Abschnitte abgesehen, die Zeit nach dem Abiturientenexamen mit mindestens 3—4 Wochen in Abzug bringen: Alles schreit nach Vereinfachung und Konzentration und zugleich wachsen immer neue Fächer aus dem erhitzten Boden: es wird in der That Zeit, daß auch wir Geschichtslehrer uns unserer Haut wehren.

Die Abschnitte über Mathematik und Naturwissenschaften zu prüfen müssen wir den Männern vom Fach überlassen und ebenso das Zeichnen. Das Turnen bildet 12. den Schluß und man wird der Auffassung dieser wichtigen Sache, wie sie in dem kurzen Abschnitt niedergelegt ist, im Allgemeinen beistimmen können: besonders befriedigt, daß, wie übrigens auch in der ersten Ausgabe, vom Turnen und nicht vom Turnunterricht die Rede, auch von einer Fixierung der Stundenzahl und von den Uebertreibungen der Spezialisten nicht die Rede ist. Auch hier ist ein freier Spielraum gelassen, den die Verschiedenheit der örtlichen Verhältnisse, die zur Verfügung stehenden Lehrer u. s. w. freilich gebieterisch verlangen: nirgends hat man sich, unseren Wahrnehmungen nach, mehr mit Worten bezahlt, als auf diesem Boden, wo man kurzweg 3 Unterrichtsstunden für jede Klasse dekretierte, ohne sich graue Haare darüber wachsen zu lassen, wie die 36 Stunden, die dieß für so manche größere Anstalt ergab, untergebracht werden könnten. Sehr kühl steht der Lehrplan dem Riegenturnen gegenüber: „in den oberen Klassen ist Riegenturnen zulässig, wo es möglich ist, durch besondere Anleitung tüchtige Vorturner auszubilden“. Das ist überall möglich, wo ein tüchtiger Turnlehrer vorhanden ist und, wo dieser fehlt, ist es eben mit dem ganzen Turnen nicht viel.

Es folgt noch ein Schlußkapitel III „Allgemeine Bemerkungen“, das sich über einzelne Abweichungen vom normalen Lehrplan und Lehrorganismus, Ueber-

Digitized by Google

bürdung und Hausarbeiten, die berühmten kurzen Ausarbeitungen, Vorbereitung der Lehrer auf den Unterricht, Einfluß des Klassenlehrers, Charakterbildung und Anderes verbreitet, Bemerkungen, denen wir nur das Wort des Jakobusbriefs „Seid aber Thäter des Worts und nicht Hörer allein" hinzufügen möchten.

Bonn. O. Jäger.

Kernfragen des höheren Unterrichts von Dr. Oskar **Weißenfels**, Professor am Kgl. Französischen Gymnasium in Berlin. Berlin 1901. R. Gärtner (H. Heyfelder), XVI 352 S., geh. 6 Mk., geb. 7,80 Mk.

Eine Sammlung von Aufsätzen, die während der letzten Lustren in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen veröffentlicht sind, allerdings überarbeitet und erweitert; aber wenn sie auch ganz unverändert erschienen wären: diese alten Bekannten würde jeder Verteidiger der humanistischen Schulbildung lebhaft willkommen heißen, und eins ist erst durch die Lektüre der Zusammenstellung recht klar geworden, der innere Zusammenhang zwischen den Gedanken des Verfassers über das, was man in der That Kernfragen des höheren Unterrichts nennen kann, und die Eigenartigkeit seiner pädagogischen Betrachtungen. Wir sehen diese Eigenart in der durch die Strebungen und das Geschrei des Tages nicht irgendwie erschütterten philosophischen Ruhe, mit welcher W. die Probleme des Unterrichts und der Erziehung behandelt, und in der Vielen abhanden gekommenen, bei W. in hervorragendem Maße vorhandenen Fähigkeit der Sonderung von Wesentlichem und Unwesentlichem.

Von dieser Betrachtungsweise empfangen wir gleich in dem Vorwort eine Probe, wo über das Verhältnis von Haupt- und Nebenfächern gehandelt wird und wo mich die Stelle von der übrigens zweifellos sehr nützlichen Stenographie („Selbst sie, fürchte ich, wird ehrgeizige Anwandlungen haben") erheiternd an einen Passus in den von Köchly veröffentlichen Verhandlungen des einstigen Dresdener Gymnasialvereins erinnert hat. Denn dort tritt uns in dem Bericht des stenographischen Fachmannes das von W. Gefürchtete schon deutlich entgegen, so in der einleitenden Erörterung, daß die Schrift ein Mittel zu dem Zweck der Geistes- und Herzens-Ausbildung sei, daß je vollkommner die Schriftart, desto mehr auch für die Menschenbildung geleistet werden könne, daß die vollkommenste Schriftart aber die Stenographie, speziell die vom Redner verfochtene sei, daß kein grammatikalisches Studium uns so das Wesen und den Bau, also die Physiologie der Sprache durchschauen lasse, wie die Stenographie, u. s. w. Man kann über den spezifischen Wert der einzelnen Unterrichtsfächer auch nach reiflicher Erwägung verschieden denken, und es ist durchaus begreiflich, wenn das fachmännische Urteil zur Ueberschätzung des Faches neigt; aber daß zwischen Haupt- und Nebenfächern für den Lehrplan und den Unterrichtsbetrieb, insbesondere für die Anforderungen an die häusliche Arbeit eine Scheidungslinie gezogen bleiben muß, daß das Reden vom Rechte der Fächer zu einem Verleugnen des Rechtes der Schüler führt, ist ebenso sicher, wie es erfreulich ist, daß in dem jüngsten Kaiserlichen Schul-Erlaß jene fast verwischte Linie nachgezogen wurde.

Unter den wiederabgedruckten Abhandlungen hat uns bei ihrem Erscheinen besonderes Interesse die vom Jahr 1888 „über den erneuerten Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen" erregt, weil wir um dieselbe Zeit durch einen diese Aenderung befürwortenden Vortrag, den ein Kollege auf einer Versammlung der akad. gebildeten Lehrer Badens gehalten hatte, zu einer eingehenden Kritik des Projekts (gedruckt in Nr. 2. 4. 5. 6 der Badischen Schulblätter v. J. 1889) veranlaßt wurden, und

Digitized by Google

es war mir eine Freude zu sehen, wie ich mich vielfach in meinen Gegenargumenten mit einem Manne traf, dem eine hervorragende Kompetenz in dieser Frage zugeschrieben werden muß, weil er Jahre lang, bevor der Beginn des Lateins im Collège auf die Quarta gelegt wurde, den lateinischen und den französischen Unterricht der Serta in dieser Anstalt erteilt hat. Insbesondere werden von W. zwei für die Reihenfolge Französisch-Latein vorgebrachten Gründe schlagend widerlegt: der Satz, das Latein sei für Neunjährige zu schwer, und das Axiom „Vom Näherliegenden zum Entfernteren". Wenn diese Gründe auch jetzt noch wiederholt auftreten, so haben sie das mit manchen „einleuchtenden" Argumenten auf dem Gebiet der Unterrichtsfragen gemein. Sie sind ja auch noch nicht einmal die schwächsten gegen den „Mensa-Kultus" in Sexta vorgebrachten: ist doch dem Latein auch nachgesagt, daß es Sextaner „dumm, zerstreut und gedankenlos" mache. Gewiß — wie der Thermometer Kälte erzeugt. Die erdrückende, Geist und Körper gefährdende Schwierigkeit des Lateinischen aber persifliert W. mit dem Vergleich (einem der vielen glücklichen in seinen Aufsätzen), daß Jemandem, der diese Sprache als Knabe gelernt hat, bei solchen Behauptungen zu Mute werde, wie jenem Reiter, als er nachträglich erfahren habe, daß er über den zugefrorenen Bodensee gesprengt sei: man schaudere zunächst und freue sich dann, daß es noch so leidlich abgelaufen sei. „Erfunden müßte man für die höher und tiefer Strebenden etwas dem Lateinischen Aehnliches, wenn man es nicht hätte, und zwar muß der fremdsprachliche Unterricht damit begonnen werden. . . . Die französische Sprache ist gerade für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts am wenigsten geeignet." So schließt dieser Aufsatz. Aus innern Gründen hat sich dem Verfasser die Reihenfolge Latein-Französisch mit Sicherheit als die richtige ergeben.[1])

Zwei andere Aufsätze beschäftigen sich mit dem Gegensatz der natürlichen und der künstlichen Spracherwerbung und mit den Reformbestrebungen auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Unterrichts und nehmen sich der vielgeschmähten Grammatik an. Die Thatsache, daß sprachliche Gesetzbücher bisweilen ebenso schwer verständlich sind, wie bürgerliche, und durch Aufführung aller Ausnahmen ebenso verwirrend wirken, und daß unsinnig pedantische Benutzung vonseiten des Lehrers auch eine vortreffliche Sprachlehre zur Folterbank machen kann, mag manches Schmähen erklären; aber öfter hat dasselbe einen geradezu pathologischen Grad und schließlich solche Ausdehnung angenommen, daß es entschieden verdienstvoll ist, wenn man klarlegt, welchen unersetzlichen Wert die systematische Darstellung einer Fremdsprache und die auf sie gegründete künstliche Spracherwerbung besitzt. In der ersten der beiden Erörterungen kommt besonders auch die Frage in Betracht, inwieweit ein induktives Verfahren bei Erfassung der Sprachgesetze durch den Schüler am Platz ist, und der Verfasser weist hier, wie im siebenten Aufsatz (dort mit Rücksicht auf die wiederholte Empfehlung der induktiven Methode in den preußischen Lehrplänen vom Jahre 1892) auf die Grenzen hin, welche dem Verfahren durch die Schulpraxis notwendigerweise gezogen sind. Er berührt sich in dieser Hinsicht mit Prof. Gebhard's Ausstellungen, über die wir im vorigen Jahrgang S. 186 berichtet haben, und auch mit einer Bemerkung von Matthias auf der Juni-konferenz (S. 128 des Protokolls). — In der Abhandlung über die Reformbestrebungen, die sich vorwiegend mit dem neusprachlichen Unterricht beschäftigt, wird eingehend auch über den Wert des Herüber- und des Hinübersetzens gehandelt, die ja beide in der Reformmethode keine Stelle haben. „Die Reformmethode will, damit das Gefühl für die fremde Sprache erstarke, beim Unterricht die Muttersprache in Schlaf versenken. 'Man gebietet dieser, die so lange

[1]) Daß der Staat sich gegenüber dem Versuch mit der umgekehrten Folge und mit der Hinaufschiebung des Lateins nach U. III, des Griechischen nach U. II nicht ablehnend verhält, erklärt er in einer Anmerkung gleichwohl für billigenswert.

Digitized by Google

das Organ für alle Akte des inneren Lebens war, mit einem Mal ein zeitweiliges Schweigen. Kann man sich etwas Gewaltsameres denken?" Die ganze Ausführung hiergegen ist vortrefflich und entbehrt auch des Spottes nicht, den manche Faseleien der Verfechter des Naturverfahrens reichlich verdienen.

Die sechste und siebente Abhandlung ist speziell dem lateinischen Unterricht gewidmet: „Der neue Lehrplan des Lateinischen", d. h. jetzt der vorletzte, und „Ueber unsere Vorlagen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für obere Klassen." Der erstere Aufsatz beginnt mit der Scheidung der beiden pädagogischen Richtungen, von denen die eine das Erlernen der Sprachen lediglich als Mittel zum Zweck des Verständnisses der Autoren ansieht und unter diesen meist die historischen Schriftsteller bevorzugt, während die andere Richtung in der Beschäftigung mit fremden Sprachen an sich ein sehr wirksames Mittel zur Erziehung wichtigster geistiger Kräfte und eine ergiebige Quelle für Bereicherung der Gedankenwelt des Lernenden erblickt. Für die erstere Richtung meint W. einen neuen Namen einführen zu sollen, da ihre Anhänger, wenngleich sie sich selbst zu den Humanisten rechnen, doch von den pädagogischen Forderungen Zellers, Treitschkes, O. Jägers und ähnlich Denkender weit entfernt seien. Er nennt sie Realpädagogen, eine Bezeichnung, die deswegen nicht glücklich ist, weil nun einmal die Realien allem Sprachunterricht entgegengesetzt zu werden pflegen. Als Hauptvertreter dieser Richtung werden wiederholt Frick und Schiller genannt. Als Vertreter derjenigen, welche den Unterricht in den klassischen Sprachen an sich als höchst förderlich für Kraftentwickelung, sowie für Klärung und Mehrung der Gedankenwelt ansieht, werden von älteren Zeugen Fr. A. Wolf und W. v. Humboldt, von jüngeren besonders O. Willmann angeführt. Wir haben an anderer Stelle (Hmn. Gymn. 1892, S. 35) einmal darauf hingewiesen, wie einleuchtend diese Ansicht von Pasquale Villari in seinen nuovi scritti pedagogici begründet ist, und möchten jetzt nicht versäumen an eine Aeußerung von Fichte zu erinnern, die in seinen Aphorismen über Erziehung aus dem Jahr 1804 steht und besonders den Gewinn hervorhebt, den die Beschäftigung mit der lateinischen und der griechischen Sprache für Klärung der Begriffe hat. Die Frage, wie der Zögling über den Nebel nicht von ihm geschaffener und nicht verstandener Worte zu jener Klärung durchdringen könne, wird hier so beantwortet, daß dies zu geschehen habe durch das Studium derjenigen Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweiche und jeden entschieden nötige, über alle Zeichen hinweg zu etwas Höherem, als das Sprachzeichen ist, zu dem Begriff der Sache sich zu erheben: „ein Studium, welches eben darum durch die Erlernung keiner neueren Sprache zu ersetzen ist, weil hier mit nichtverstandenen Phrasen gegen andere gleichgeltende, nur anderstönende, welche ebenfalls nicht verstanden werden, ein Tauschhandel getrieben werden kann und getrieben wird."

Weißenfels selbst steht mit Entschiedenheit auf dem Standpunkt, von dem aus der klassische Sprachunterricht ganz abgesehen von Verwendung der in ihm gewonnenen Kenntnisse zum Verständnis der Schriftsteller hochgeschätzt wird. Er polemisiert deswegen gegen die Zurückdrängung der sprachlichen Seite dieses Lehrfaches, wie sie in manchen Neuerungen der Lehrpläne vom Jahr 1892 deutlich hervortritt, so gegen die Grenzen, welche den schriftlichen Uebersetzungen ins Lateinische damals gezogen wurden, und er erklärt im Wesentlichen seine Uebereinstimmung mit Wenzels Schrift über den „Todeskampf des altsprachlichen Unterrichts." Speziell gegen die Vorschrift, die Texte zum Uebersetzen in das Lateinische stets an das Gelesene anzuschließen und die Uebertragungen auch auf der oberen Stufe „fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln", werden Einwendungen gemacht.

Digitized by Google

Weiterhin sind die Weisungen bezüglich der Lektüre besprochen und ist eine Aenderung des Reglements besonders hinsichtlich der Schriftstellerei Ciceros gewünscht. Weißenfels sieht gerade in den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros, von denen die Lehrpläne v. J. 1892 schweigen, nach Inhalt und Sprache Werke, die sich zur Lektüre der Primaner in hervorragendem Maße eignen: denn in ihnen sei der wesentliche Gehalt der antiken Bildung gesammelt, und Ciceros Sprache sei gerade hier bewundernswert, gleich weit entfernt von den nachlässigen Tönen der Natur wie von dem Spielen mit rhetorischen Mitteln, von Künstlichkeit und Wortschwall, wie sie öfter in den Reden hervorträten. [Wenn nur nicht manche Lehrer es meisterhaft verstanden hätten, manche es wohl noch verstünden, ihren Schülern die Philosophica Ciceros langweilig zu machen!] Bezüglich der Uebersetzungen ins Deutsche aber widerspricht W. mit Recht sowohl dem Satz der vorletzten Lehraufgaben, daß die beste Erklärung eine gute Uebersetzung des Schriftstellers sei, als auch dem Ausspruch, daß das von den Schülern bei der Uebertragung zu verlangende Deutsch stets ein durchaus gutes sein müsse, eine Forderung, die auch von den gewandtesten Uebersetzern sehr häufig nicht erfüllt worden sei.

Es darf W. zur Genugthuung gereichen, daß die meisten seiner vorgeführten Ausstellungen nicht mehr an den jüngsten Lehrplänen gemacht werden können, womit natürlich nicht gesagt ist, daß gerade sein Aufsatz es war, der die Aenderungen des preußischen Reglements veranlaßt hat.

Die Abhandlung „Ueber unsere Vorlagen zum Uebersetzen aus dem Deutschen" erörtert mit zahlreichen instruktiven Beispielen Mängel, die älteren Uebersetzungsbüchern, wie denen von Seyffert und Süpfle, und neueren gemeinsam sind, z. B. schlechtes Deutsch und unnatürliche Häufung von Schwierigkeiten (Mängel, an denen übrigens wohl in noch erheblich höherem Grade viele nicht gedruckte, von den Lehrern „im Anschluß an Gelesenes" entworfene Uebersetzungsterte leiden); und auch die Unterschiede zwischen den früheren und den gegenwärtigen Leistungen auf diesem Gebiete werden hervorgehoben, keineswegs durchweg zu Gunsten der neueren Bücher.

Der letzte Aufsatz behandelt eine Angelegenheit, die zu den schwierigsten der Schulpraxis gehört und insbesondere für Direktoren häufig die Quelle von Aufregung ist: „über Versetzungen". Einer meiner Freunde, Vorstand eines sehr stark besuchten Gymnasiums, versicherte mir einmal, daß er an den Versetzungsterminen regelmäßig eine Art von empfindlichem Häutungsprozeß durchmache; und welcher Anstaltsleiter hat nicht unerquicklichste Erinnerungen an ganz unfruchtbare Verhandlungen mit Angehörigen Durchgefallener? Manche Direktoren pflegen, um dem zu entgehen, sich alsbald nach dem Schulschluß auf die Eisenbahn zu setzen. Die Versetzungspraxis ist übrigens in verschiedenen deutschen Staaten recht verschieden und muß verschieden sein: denn ganz anders stellt sich die Sache, wenn die Versetzungen nicht nach einem halben, sondern nur nach einem ganzen Jahr erfolgen können, wie z. B. in Bayern und Baden, oder wenn die definitive Entscheidung nicht vor den Ferien stattfinden muß, sondern unter Umständen nach denselben auf Grund einer Nachprüfung in einem oder gar mehreren Fächern erfolgt. So sind allgemeingiltige Regeln hier nicht wohl aufzustellen; nur daß auch recht sehr in die Wagschale fallen muß, ob Jemand die allgemeine geistige Reife für die nächste Klasse hat oder nicht, wird von Niemand bestritten werden. Wie schwer es aber oft ist, dieses Moment zur Geltung zu bringen, wird von W. entschieden anerkannt. Hindernd tritt nach unserer Erfahrung besonders öfter die Rücksicht auf andere Schüler derselben Klasse ein, die Notwendigkeit, alle auf Grund der gegebenen Zeugnisprädikate gleich zu behandeln. — Daß die Bedeutung der vom Schüler im deutschen Unterricht geforderten Leistungen keineswegs etwa nach der Zahl der speziell diesem Unterricht gewid-

Digitized by Google

meten Stunden bemessen werden darf, werden Alle Weißenfels einräumen, aber schwerlich Viele seinen Satz unterschreiben: „Wäre der deutsche Unterricht das, was er eigentlich sein sollte, so stünde bei dem deutschen Lehrer die alleinige Entscheidung über die Versetzung.“ Oder ist eine Höhe dieses Unterrichts denkbar, welche den Lehrer befähigte, mit Sicherheit darüber zu urteilen, ob der Schüler auch in Latein, Griechisch, Mathematik das für einen erfolgreichen Besuch der nächsten Klasse notwendige Wissen besitzt? Auch ist daran zu denken, wie es nicht selten vorkommt, daß der deutsche Aufsatz (der Hauptwertmesser des Deutschlehrers) in den mittleren Klassen einem sonst recht tüchtigen Schüler noch sehr wenig gelingt, der dann auf den oberen Stufen durchaus Befriedigendes auch in dieser Richtung leistet.[1])

---

1) In den mir soeben zugehenden neuen Bestimmungen des Preußischen Kultusministeriums über die Versetzung der Schüler an den höheren Lehranstalten lauten § 4 und 5 folgendermaßen:

§ 4. „Im Allgemeinen ist die Censur Genügend in den verbindlichen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen der Klasse als erforderlich für die Versetzung anzusehen. — Ueber mangelhafte und ungenügende Leistungen in dem einen oder anderen Fach kann hinweggesehen werden, wenn nach dem Urteil der Lehrer die Persönlichkeit und das Streben des Schülers seine Gesamtreife, bei deren Beurteilung auch auf die Leistungen in den verbindlichen nichtwissenschaftlichen Unterrichtsfächern Rücksicht genommen werden kann, gewährleistet, und wenn angenommen werden darf, daß der Schüler auf der nächstfolgenden Stufe das Fehlende nachholen kann. Indes ist die Versetzung nicht statthaft, wenn ein Schüler in einem Hauptfach das Prädikat Ungenügend erhalten hat und diesen Ausfall nicht durch mindestens Gut in einem anderen Hauptfach ausgleicht. Als Hauptfächer sind anzusehen a) für das Gymnasium: Deutsch, Latein, Griechisch und Mathematik (Rechnen), b) für das Realgymnasium: Deutsch, Latein, Französisch, Englisch und Mathematik, c) für die Real- und Oberrealschule: Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik und in den oberen Klassen Naturwissenschaften. — § 5. Unzulässig ist es, Schüler unter der Bedingung zu versetzen, daß sie am Anfange des neuen Schuljahres eine Nachprüfung bestehen. Dagegen ist es statthaft, bei Schülern, die versetzt werden, obwohl ihre Leistungen in einzelnen Fächern zu wünschen übrig ließen, in das Zeugnis den Vermerk aufzunehmen, daß sie sich ernstlich zu bemühen haben, die Lücken in diesen Fächern im Laufe des nächsten Jahres zu beseitigen, widrigenfalls ihre Versetzung in die nächsthöhere Klasse nicht erfolgen könne.“

Die bezügliche Verordnung für die bayerischen Gymnasien vom Jahre 1891 lautet: „Das Vorrücken nicht hinreichend befähigter Schüler ist mit rücksichtsloser Strenge zu verhindern. — Schüler, deren Wissen lediglich in einzelnen Fächern nicht völlig befriedigt, dürfen nur dann vorrücken, wenn ihre allgemeine Haltung die Hoffnung erweckt, daß sie die Lücken ausfüllen und in der höheren Klasse am Unterricht mit Erfolg teilnehmen werden; darüber ist ein Vermerk in das Zeugnis mit dem Beifügen aufzunehmen, daß eine gleiche Nachsicht in der höheren Klasse nicht mehr eintreten kann. — Nachprüfungen dürfen hinfort nicht mehr auferlegt werden.“

Der erste der oben citierten Sätze ist durch Erlaß des bayerischen Kultusministeriums vom 19. Juli 1895 eingeschärft worden mit dem Zusatz, daß durch genaue Befolgung dieser Vorschrift unbrauchbare Elemente rechtzeitig einem anderen Berufe werden zugeführt werden.

Die noch in Kraft stehende badische Verordnung vom 2. Oktober 1869 besagt: „Das Aufsteigen nicht befähigter Schüler ist streng zu verhüten. Sollte ein Schüler, im Ganzen genommen, für fähig zur Promotion erkannt werden, aber in einem einzelnen Gegenstande noch zurück sein, so kann er unter der Bedingung promoviert werden, daß er sich durch Privatstunden vervollkommnet und erforderlichenfalls später noch einer besonderen Prüfung unterwirft.“

Hierzu erschien im Januar 1882 eine Bekanntmachung des Großh. Oberschulrats, welche gegenüber hier und da beobachteter unzulässiger Praxis betont, daß die Maßregel einer Nachprüfung nur dann angewendet werden dürfe, wenn ein Schüler in einem einzelnen Gegenstand noch zurück sei.

In einem Runderlaß des Oberschulrats vom 4. Juni 1891, veranlaßt durch die V. badische Direktorenkonferenz, heißt es endlich: „Bei der Promotion wird daran festgehalten werden müssen, daß sie denjenigen Schülern verweigert werden muß, welche

Digitized by Google

Den reichsten Inhalt haben die beiden ersten, umfänglichen Abhandlungen: über das Wesen des Gymnasiums und über die Umwege des höheren Unterrichts. In kerniger, nirgends auf der Oberfläche bleibender Weise wird hier eine Anzahl von Fragen, die vor allen zu den Kernfragen des höheren Unterrichts gehören, behandelt, so die, ob es einen Sinn hat, das Griechische an den Gymnasien zu einem fakultativen Unterrichtsgegenstand zu machen und als Ersatz für die Lesung griechischer Originale deutsche Uebersetzungen zu empfehlen, welchen Wert überhaupt solche Uebersetzungen, auch die besten, haben (S. 42—47. 107. 123), wie die alten Autoren, wenn dauerndes Interesse für das Altertum erweckt werden soll, interpretiert werden müssen (S. 32—39), welchen Vorzug die antike Litteratur insbesondere für den Jugendunterricht allezeit vor den modernen haben wird (64—67. 116. 139), wie die Schüler im klassischen Unterricht zu einem Verständnis der politischen und sozialen Fragen angeleitet werden können (71—73), wie die altsprachlichen Lehrstunden fruchtbar auch für das Deutsche zu machen seien (S. 69 fg.). Der zweite Aufsatz zeigt, inwiefern der Umweg, den das humanistische Gymnasium seine Schüler machen läßt, indem es sie über Rom und Hellas zu den Aufgaben des Lebens führt, ein für die Entwicklung der Individuen, wie des Staates und der Gesellschaft heilsamer, ja unersetzlicher ist. Hierbei wird der spezifische Wert und die kräftebildende Wirkung verschiedener Unterrichtsgegenstände in vergleichender Weise mit psychologischem Tiefblick erwogen, das Verhältnis insonderheit der antiken Sprachen und Litteraturen zu den modernen (S. 106. 109 fg. 133 fg.), aber auch das der Muttersprache zu den fremden Idiomen (86 fg.), das des sprachlichen Unterrichts zu den sogen. Realien (80—86), speziell zu den geschichtlichen (98. 132 fg.) und naturwissenschaftlichen Stunden (102). Für jeden Unbefangenen einleuchtend wird an mehreren Stellen dargelegt, daß im Allgemeinen erst die Beschäftigung mit der Sprache eines Volkes wirklich Zugang zu dessen Seele schafft: nur Auserwählten unter Vielen sei es gegeben, durch ein kraftvoll ergänzendes Ahnen, ohne Kenntnis der fremden Sprache, aus bloßen Uebersetzungen eine klare und richtige Vorstellung des früheren Empfindens, Strebens und Denkens zu gewinnen (S. 132. 123). Nebenbei (136 fg.) wird auch hier der Nutzen von Uebungen in der Anwendung der Fremdsprachen erörtert, der bedeutend auch da sei, wo das in schrift-

---

dem Unterricht in der höheren Klasse nicht folgen können. Eine gewisse Nachsicht wird sich nur da rechtfertigen lassen, wo der Lehrstoff einer anderen Klasse, auf einer höheren Stufe noch einmal wiederkehrt oder wo der Mangel gedächtnismäßigen Wissens kein unübersteigliches Hindernis für das Fortschreiten bildet. Aber auch in solchen Fällen wird die Unfähigkeit eines Schülers in mehreren Fächern ihn unfähig zum Aufrücken erscheinen lassen, während besonders gute Leistungen in einzelnen Gegenständen es ihm erleichtern werden, die in anderen etwa vorhandenenen Lücken auszufüllen. Eine Nachprüfung darf auch künftig nur in einem Lehrgegenstand angeordnet werden; für gewöhnlich wird sie bei Beginn des neuen Schuljahres und von demselben Lehrer abzunehmen sein, der sie beantragt hat. — Besteht ein Schüler die Nachprüfung nicht, so kann er nicht promoviert werden."

Die Einrichtung, daß Schülern, die in einem wissenschaftlichen verbindlichen Fach am Ende des Schuljahrs entschieden den Anforderungen nicht genügen, aufgegeben wird, sich während der sechswöchentlichen Ferien, durch die die Jahreskurse in Baden von einander getrennt werden, in diesem Unterrichtsgegenstand nachzuholen und beim Beginn des neuen Kurses sich darüber in einer Prüfung auszuweisen, die dann über ihre Promotion entscheidet, — diese Einrichtung hat sich doch in recht vielen Fällen bei uns als zweckmäßig bewährt. Zu der wünschenswerten Erholung war dabei in den Ferien immer noch genug Zeit, und wenn dieselben sich allerdings nun weniger behaglich gestalteten, so war das in der Mehrzahl der Fälle die gerechte Folge nicht genügender Anstrengung während des vorhergehenden Schuljahres. Wurde nur der gute Rat erteilt, die Ferien in solcher Weise zu benutzen, so geschah öfter wenig oder gar nichts. — Wo die Schlußferien noch von ganz anderer Länge sind, wie in Schweden, ist die Institution der Nachprüfung noch gerechtfertigter.

Digitized by Google

lichen Arbeiten Geleistete sich von Fehlerreinheit ziemlich weit entfernt. Sehr beachtenswert ist endlich die Ausführung, daß „eine vernünftige Erziehung es nicht als ihre Hauptaufgabe betrachten darf, die Zöglinge möglichst schnell für die jetzige Zeit reif zu machen, sondern vielmehr den Entwicklungsprozeß sich mit einer heilsamen Langsamkeit vollziehen lassen wird" (111 fg. vgl. S. 99. 120. 125).

Wiederholt wird auch von Weißenfels der Wunsch ausgesprochen, daß das Gymnasium von denjenigen Schülern befreit werden möchte, die dort invita Minerva sitzen, daß die „vornehmste" Schule, wie er die humanistische nach ihrem Unterrichtsprogramm nennt, auch nach Anlage und Streben ihrer Zöglinge diesen Charakter tragen möchte. Er glaubt, daß dies kommen werde, indem immer mehr realistische Schulen eingerichtet und mit immer mehr Berechtigungen ausgestattet und dabei manche Gymnasien eingehen würden (S. 21). Er hält zwar dafür, daß als Lehrer an einer höheren Schule Niemand zugelassen werden sollte, der nicht das Gymnasium durchgemacht hat, auch nicht, wenn sein Fach Mathematik ist (S. 113), aber im Uebrigen ist er der Ueberzeugung, daß für Viele, für die jetzt die gymnasiale Maturität Vorbedingung des Fachstudiums ist, eine realistische Vorbereitungsanstalt ebenso gut oder besser, weil ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechender, sei (S. 95). Wird nun die Wendung, welche die Berechtigungsfrage in jüngster Zeit genommen, allmählich zu dem Ergebnis führen, daß aus den Realschulen auch für die verschiedensten „gelehrten" Berufsarten zahlreiche Zöglinge hervorgehen und daß zwar weniger Gymnasien existieren, diese aber nur eine Elite von Schülern beherbergen (ein Zustand, der bekanntlich auch vor 50 Jahren nicht zu finden war), nur solche, „welchen Prometheus das Herz aus besserem Stoff geformt hat?" Wer wird leben, wird's erleben; und nebenbei auch, oh, wenn die Sache sich so gestaltet, dann im Allgemeinen Zufriedenheit mit der Organisation des Unterrichtswesens herrschen wird.

In Bezug auf die Richtigkeit fast aller anderen Ansichten von Weißenfels erwarte ich nicht erst von der Zukunft die Antwort. Seine Erörterungen bedürfen keiner Folie. Hätten sie eine solche nötig, so würde diese durch denjenigen Teil des weiter unten besprochenen Buches über „Erziehung und Erzieher" gegeben werden, der sich mit den gleichen Fragen beschäftigt und es mit einer Oberflächlichkeit thut, wie sie sich in schlimmsten Erzeugnissen der Reformerphantasie findet.

Indem wir Vorstehendes schrieben, kam uns das neueste Buch von Weißenfels zu:

Die Bildungswirren der Gegenwart. Berlin, Dümmler 1901. XX und 384 S., geh. 5 Mk., geb. 6 Mk.

Die Tendenz dieses Werkes ist klar mit folgenden Worten der Vorrede gekennzeichnet. „Der Vers. findet es begreiflich, daß unsere Zeit stolz darauf ist, alles, was in das Gebiet des Politischen und Sozialen gehört, der Idee der Vernunft, Gerechtigkeit und Freiheit so viel näher gebracht zu haben, und durch nüchterne Erforschung der Wirklichkeit und emsige Thätigkeit dahin gelangt zu sein, dem ganzen Leben eine freundlichere und schönere Gestaltung zu geben. Aber er ist doch der Meinung, daß auch die staatlichen Gemeinschaften trotz der glänzenden Fortschritte der äußeren Kultur, nicht lange gedeihen können, wenn man aufhört, das individuelle Innenleben den höchsten Bildungszielen gemäß zu gestalten. Welches diese sind, darüber sind die großen Schriftsteller, Dichter und Philosophen aller Zeiten und Völker stets einig gewesen. Humanität sei unser ewig Ziel, sagt Goethe, Herdern zustimmend. Und dasselbe, wenn auch nicht mit denselben Worten, haben alle die Besten früherer Zeiten gesagt. Unsere

Digitized by Google

praktische Zeit lächelt zu solchen Formulierungen des Bildungsstrebens und erblickt darin Aeußerungen einer durchaus überwundenen und unfruchtbaren schöngeistigen Denkweise. Das ist die flache Ueberhebung unseres Jahrhunderts, gegen die, wenn trotz aller elektrischen Beleuchtung es in uns nicht wieder ganz finster werden soll, mit Klarheit und Schärfe angekämpft werden muß."

Auch Schulfragen werden hier natürlich vielfach erörtert oder doch berührt, am meisten in dem Abschnitt, der betitelt ist „Die verloren gegangene Harmonie des Körperlichen und Geistigen." Er trägt das Motto: On ne peut pousser parallèlement jusqu'à leurs dernières limites la culture de l'esprit et l'éducation du corps. Lagrange, und schließt mit den Worten: „Es wird nicht sowohl Aufgabe der Erziehung sein, durch energische Muskelübungen die Körperkraft möglichst hoch zu steigern, als die Gesundheit zu erhalten und zu befestigen und durch Uebungen, welche sich vorsichtig innerhalb gewisser Grenzen halten, den Körper zu einem willigen Diener des Geistes zu erziehen."

Wir werden auf diesen Teil und auf andere Ausführungen des bedeutenden, auch durch seine Form hohe Ansprüche befriedigenden Buches gelegentlich zurückkommen. G. Uhlig.

Rudolf Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1901. VIII und 344 S., geb. 7 Mk.

Dieses Buch wird viele Leser finden, weil es in gleichmäßigem Fluß und vornehmer Sprache auf seinen 344 schöngedruckten Seiten manches Richtige und Beherzigenswerte bringt, in seinen ersten sechs Kapiteln über Vererbung und Erziehung, Erziehungsideale, Gewöhnung und Erziehung, Aufgaben der häuslichen Erziehung in ihrem Verhältnis zur öffentlichen Erziehung, über den Lehrer als Erzieher alle, die in irgend einer Weise mit Erziehung zu thun haben, in ernster und dabei geschickter Weise orientiert und auch den Männern vom Fach vieles sagt, woran ein gewissenhafter Mann, auch wenn es ihm nicht gerade neu sein sollte, sich gern erinnern läßt. Wir wollen nicht verbergen, daß uns hier der erziehende Einfluß des Lehrers einigermaßen überschätzt, der der Schule als Ganzes einigermaßen unterschätzt oder nicht tief genug aufgefaßt, der Charakter der Schule als einer „Veranstaltung des Staates" und Einfluß und erziehende Kraft dieser Seite der Schule nicht gebührend gewürdigt erscheint. Die Fachgenossen machen wir auf S. 91 ff. aufmerksam, wo der Verfasser über das bekannte Kapitel, „an dem sich jeder gern vorüberschleicht", ohne Umschweife einsichtig und ernsthaft spricht und Grundsätze entwickelt, denen wir nur beipflichten können.

Auch in den folgenden vier Kapiteln (Schulzucht und Unterrichtsweise, Lehrfächer und Schularten, die Philosophie in der Schule und die Pädagogik als Wissenschaft, die Ausbildung des Oberlehrers) steht viel Wahres und Treffendes, z. B. über Rangordnung, Schülerlügen, Ueberspannung der Kontrole, zu häufige Censuren, neben vereinzelten gefährlichen, weil mißdeutbaren Sätzen wie S. 195, wo liberale Lehrer, Direktoren und Schulräte verlangt werden, „liberal nicht in dem Sinn, daß sie fünf gerade sein lassen . . . ., sondern weitherzig, insofern als sie mehr auf das Ganze als auf das Einzelne sehen, mehr die allgemeinen Gesichtspunkte und Ziele im Auge haben als die Korrektheit der einzelnen Leistungen."

Dagegen erhebt sich, was im siebenten Kapitel (Lehrfächer und Schularten) über das humanistische Gymnasium gesagt wird, nicht über das gewöhnliche und oberflächliche Räsonnieren, wenn auch die Form, in der es geschieht, den maßvollen und gebildeten Ton, der das ganze Buch auszeichnet, keinen Augenblick verleugnet. Es ist doch nur ein Zerrbild, das der Verfasser hier

Digitized by Google

bietet, wenn er dem Gymnasium vorwirft, daß bei seiner Bestimmung, Beamte vorzubilden, es wesentlich Eigenschaften des Subalternbeamten seien, die hier entwickelt werden (S. 204); es ist mehr als bloß obenhin geurteilt, wenn er auf der folgenden Seite von dem formalen Bildungswert der klassischen Studien als dem „einzigen, den sie zur Zeit thatsächlich besitzen" spricht, und es macht die Sache nicht besser, daß er ein „wie wir gesehen haben" hinzusetzt. Und ganz auf dem Gebiet der leeren Worte befinden wir uns, wenn wir S. 210 lesen müssen: „Es — das humanistische Gymnasium — lehrt seine Schüler die Vergangenheit, nicht die Gegenwart kennen", oder „es ist die Gefahr . . . ., daß Schule und Leben allzusehr von einander getrennt bleiben; das Leben der Gegenwart hat in der Schule nichts zu suchen, auch das, was den Schülern an Kulturidealen der Vergangenheit nahe gebracht ist, wird im praktischen Leben unwirksam bleiben." Was der Verfasser, in concreto, an die Stelle setzen will, ist unsern schwachen Verstande nicht deutlich geworden, und all die hohen Worte, das Gerede von Goethe und Schiller gegenüber Sophokles und Horaz, Leipzig und Sedan gegenüber Marathon und Salamis, haben mit der ernsthaft gestellten Frage, welches Substrat für die im Knaben zu entwickelnde Kraft wissenschaftlichen Arbeitens das beste ist, nicht das Geringste zu thun.

Mit voller Zustimmung, mindestens zu dem Geist, in dem es geschrieben, lesen wir, was der Verfasser im neunten Kapitel über die Philosophie und die Schule sagt, und freuen uns der Wärme, mit der das geschieht. Nur würden wir die Wiederbelebung dieses Bildungselements, dessen höchste Bedeutung und Stellung wir mit dem Verfasser anerkennen, nicht so sehr von der Wiedereinführung eines regelmäßigen zweistündigen Unterrichts philosophischer Propädeutik (Logik in Unter-, Psychologie in Oberprima) erwarten, sondern von der philosophischen Durchbildung der Lehrer, namentlich der altsprachlichen und selbstverständlich der Geschichtslehrer; und daß diese philosophische Durchbildung auf den Universitäten von den künftigen Oberlehrern seltener gesucht und also seltener bei ihnen gefunden wird, beklagen wir mit dem Verfasser. Ist es ihm aber wirklich entgangen, daß die philosophische Propädeutik auf der Schule, die Neigung zu philosophischen Studien auf der Universität und ein gewisser philosophischer Geist im Unterricht der höheren Klassen eben zu der Zeit, als die alten Sprachen unangefochten ihre centrale Stellung behaupteten, in Blüte standen oder zum Mindesten eine ernste Pflege fanden? und erst zurückgingen, seitdem das Gelärme mit den Bildungsstoffen der Gegenwart, mit mehr Mathematik, Naturwissenschaft, Deutsch, Geographie, Französisch so laut erschallte und einen Einfluß auf die Organisation gewann, der schließlich in dem preußischen Lehrplan von 1891/2 seinen Höhepunkt und zugleich den Tiefpunkt ächter gymnasialer Bildung erreichte? Im Uebrigen beginnt uns die philosophische Propädeutik, d. h. der für die Beschäftigung mit höchsten Problemen des Menschengeistes vorbildende Unterricht, nicht erst in Prima, sondern schon in Serta: und die Haupthebelkraft für dieses φιλοσοφεῖν ist uns eben die Beschäftigung mit den alten Sprachen und der Gedankenwelt, in die sie einführen. Und ich sollte denken, daß z. B. in den Satiren und Episteln des Horaz ein gutes Stück der Primanern im Sinne des Verfassers zugänglich zu machenden Philosophie steckt, daß, um etwas Konkretes zu nennen, in der Stelle Sat. I. 3, 99 ff. der Darwinismus unserer Tage berührt und daß in Stellen wie Ep. I. 12, 51 ff. stellae sponte sua jussaene vagentur et errent gestattet, ja zwingt, solche höchste Probleme den der Universität entgegenreifenden Schülern nahezubringen — worüber es sich verlohnt einmal ausführlicher zu reden. Recht Gutes und Wahres enthält das Schlußkapitel, z. B. was S. 315 ff. über die pädagogischen Seminarien gesagt wird, dem wir ganz und gar zustimmen, und so wird das Buch von jedem Lehrer und vielen Laien mit dem Gewinn vielfacher An-

Digitized by Google

regung gelesen werden: und wenn uns auch der Verfasser das eigentliche Wesen des humanistischen Gymnasiums über seinen zeitlichen und menschlichen Mängeln nicht erfaßt zu haben scheint, müssen wir doch dem Ernst, mit dem er seine Aufgabe anfaßt, und der Geschicklichkeit, mit der er sie durchführt, Anerkennung zollen. Die Zeitströmung, von der sein Buch getragen wird und die ihm in der That für die geschickte Formulierung nicht weniger ihrer Halbgedanken verpflichtet ist, wird ihm ohnehin Gerechtigkeit widerfahren lassen.

Bonn. O. Jäger.

Frauenbildung auf humanistischer Grundlage.

Wir sind ermächtigt und glauben uns verpflichtet, den folgenden Brief mitzuteilen, den eine begeisterte und hochsinnige Vertreterin des für Köln geplanten Mädchengymnasiums anläßlich des Straßburger Philologentages an eines unserer Mitglieder gerichtet hat. Ist es auch vielleicht noch nicht an der Zeit, daß unser Verein als solcher zu der hochwichtigen Frage Stellung nimmt, so sind wir doch mit Fräulein Mathilde von Mevissen, der Tochter eines um Vaterland und Wissenschaft hochverdienten rheinischen Mannes, Gustav von Mevissen, der Ansicht, daß unsere Freunde und Fachgenossen ihr ernstes Interesse einer Bewegung zuwenden müssen, die mehr und mehr sich vertieft, von warmer Begeisterung wie entschiedener Ueberzeugung einer wachsenden Anzahl urteilsfähiger Männer und Frauen getragen wird und geeignet ist, auch unserer Sache neue und wertvolle Verbündete zuzuführen. Wir beschränken uns für heute, durch Mitteilung dieses Briefes die Anregung zur Erwägung und Besprechung in Gymnasialkreisen zu geben und behalten uns vor, in unserer Zeitschrift zu weiteren Darlegungen das Wort zu erbitten und zu erteilen:

Godesberg, den 30. 9. 1901.

Sehr geehrter Herr Professor,

Bis zum letzten Augenblick hatte ich gehofft nach Straßburg reisen zu können, um an der Jahresversammlung des Gymnasialvereins Teil zu nehmen. Nun komme ich mit meinem Schreiben für den Verein jedenfalls zu spät, vielleicht aber, wenn Sie, sehr geehrter Herr Professor, und noch mehrere der maßgebenden Herren wegen der Philologenversammlung in Straßburg geblieben sind, dürfte ich mir doch die Anfrage gestatten, ob es eine Möglichkeit gäbe, den Gymnasial-V. und die Herren Philologen zu einer Kundgebung im Interesse der Frauen zu bewegen, d. h. einer Kundgebung, die dahin ginge, daß, da man den Frauen das Studium ermöglicht habe, man denselben auch die geeigneten Wege zu gediegener Vorbildung nicht verschließen möge. Drei Petitionen, die der Verein M.-G. nach Berlin richtete, mit der Bitte, ein vollwertiges, humanistisches Mädchen-Gymnasium zu eröffnen, sind abschlägig beschieden worden. Nur die Einrichtung der thatsächlich ungenügenden Gymnasialkurse hat das Unterrichts-Ministerium uns gestattet. Es gereicht uns zu wirklichem Kummer, daß die Vorbildung der Frau nicht dem gesetzten, hohen Ziel entsprechen soll und die humanistische Lehre nicht tiefgreifend auf sie wirken kann. Das 12. Lebensjahr wäre die äußerste Grenze zum Beginn des Gymnasial-Unterrichts. Daß die Herren Professoren über diesen Punkt anders urteilen sollten, kann ich mir kaum vorstellen. Es handelt sich ja nicht darum, ob die Frauen zum Studium befähigt sind, ob dieselben studieren sollen u. s. w.; es handelt sich nur um die entsprechende, vorbildende Erziehung, um wirklich in den Geist des Humanismus einzudringen und lebendig darin weiter zu wirken. Die deutsche Frau sucht im gebildeten deutschen Manne ihren Bundesgenossen, den edelmütigen und wirksamen Förderer ihrer höchsten Interessen.

Vom Verein Frauenbildung — Frauenstudium, dessen Vorsitzende Frau Professor Steinmann in Freiburg i. B. ist, und von dem Verein Mädchengymnasium Köln wird

Digitized by Google

eine gemeinsame abermalige Petition geplant, um das Ministerium nochmals zu bitten, den Gymnasial-Unterricht für Mädchen nicht mit dem Lehrgang der höheren Töchterschule zu verquicken, sondern der humanistischen Vorbildung von vorne herein die geeignete und ihrem Wesen entsprechende Form zu gestatten. Wenn die geplante Eingabe noch weitere Befürworter und besonders Namen aus den Fachkreisen aufweisen dürfte, würde dieses für den Erfolg von höchstem Werte sein.

Ich wage es, Sie, sehr geehrter Herr Professor, mit diesen Zeilen zu bemühen, weil ich thatsächlich glaube, daß die beste Lösung der Bildungsfrage für die Mädchen nicht nur für die Frauen, sondern für das ganze Familienleben von größter Bedeutung ist.

Mit vorzüglichster Hochachtung ergebenst

Mathilde von Mevissen.

Aus einem zweiten an den Unterzeichneten gerichteten Briefe fügen wir die Worte bei:

„Mich beseelt der Glaube, daß Wissen und Erkennen die Menschheit dahin führen muß, besser und glücklicher zu werden. Alle tiefste Erkenntnis schafft den Beweis, daß das Wohl des Einzelnen begründet liegt im Wohl der Gesamtheit. Darum gewähre man den Frauen jede Bildungsmöglichkeit und verschließe ihnen im Besonderen nicht die Wege zu gediegenster humanistischer Vorbildung."

Bonn. O. Jäger.

Die philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule.[1])

I.

Was dem Ausländer beim Betrachten der deutschen, speziell der preußischen Lehrpläne beim ersten Blick auffällt, ist die Abwesenheit der Philosophie. Von Zeit zu Zeit wird dann auch von einem Freunde dieser weiland Königin der Wissenschaften die Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik verlangt. Dabei pflegt auf Oesterreich hingewiesen zu werden, wo dieser Unterricht mit Eifer, Geschick und gutem Erfolg gegeben wird. Viel verwunderlicher ist es, daß von den Theoretikern des altsprachlichen Unterrichts am humanistischen Gymnasium nicht mit Nachdruck vor allem auf die alte Philosophie hingewiesen wird, die doch von einer ehrlichen Klarheit und dem reifenden Jünglingsalter durchaus zugänglich ist. Dabei waren die Philosophie und die Rhetorik, die den Alten als Aesthetik galt, die Hauptobjekte, fast könnte man sagen die einzigen Objekte des antiken Bildungsstrebens, und man studierte sie, um politioris humanitatis, wie der Ausdruck im Lateinischen lautet, nicht expers zu bleiben. In der That, wem sich das Bild des Sokrates nicht mit unauslöschlichen Zügen in die Seele gegraben hat, wer den Antisthenes und Aristipp nicht kennt, nichts von Platos Ideenlehre und Erkenntnistheorie weiß, weder den Weisen Epikurs noch den der Stoa mit des Geistes Auge je geschaut hat, weder die Hauptsätze der humanen Aristotelischen Ethik, noch die seiner Politik und Poetik sich vertraut gemacht hat, der kennt ja gerade das nicht, was in den Augen der besten Söhne des Altertums das Beste war. Die Lehrpläne wiesen allerdings nicht nachdrücklich darauf hin, daß derartiges behandelt werden müsse; aber sie hinderten auch niemanden, es, den Aufforderungen eines gut gewählten Lektürestoffes folgend, zu behandeln. Wenn man das Wort Philosophie in seinem durch die Etymologie gerechtfertigten weiteren Sinne nimmt, kann überhaupt keine Ungunst der Lehr-

1) Das Folgende ist der erste Teil eines Vortrages, den Prof. Weißenfels in der diesjährigen Versammlung des Gymnasialvereins gehalten hat.

Digitized by Google

pläne die Philosophie aus dem höheren Unterricht ausschließen. Ist sie doch überall da, wo man das Wesentliche zur Hauptsache macht und sich nicht, um den geheimen Sinn des Behandelten unbekümmert, an das an der Oberfläche Liegende verliert. Allerdings sind die verschiedenen Unterrichtsgegenstände in dieser Hinsicht von sehr verschiedener Ertragfähigkeit. Dem Boden des einen entsprießt eine magere, dem des andern eine üppige philosophische Saat. Aber ohne alle philosophische Ergiebigkeit ist nichts, was überhaupt auf einer Schule, welche nicht Fachschule sein will, getrieben zu werden verdient, wenn man unter Philosophie eben im Sinne der Alten alles versteht, was uns dazu verhilft, den Sinn des Lebens und vornehmlich unser eigenes menschliches Wesen denkend zu erfassen. Ueberreich an solchen philosophischen Elementen ist jede gehaltvolle Litteratur, vor allem unsere eigene klassische Litteraturperiode, die ja einer entschieden philosophiefreundlichen Zeit entsprungen ist. In welchem Umkreise bei den Lehrern des Deutschen die Hervorkehrung der philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode das Uebliche ist, mögen die entscheiden, denen ihre Stellung gestattet, dem Unterrichte anderer beizuwohnen. Dieses aber ist klar, daß die den deutschen Unterricht betreffende pädagogische Litteratur nach dieser Seite zu wünschen übrig läßt. Das Biographische und die äußern Umstände, unter welchen ein Litteraturwerk entstanden ist, ebenso die Quellen, aus denen der Stoff geschöpft ist, werden sehr eingehend behandelt. Außerdem wird dem Technischen, namentlich wenn das Werk der dramatischen Gattung angehört, die größte Aufmerksamkeit gewidmet. Aber das, was man im weiteren Sinne das Philosophische nennen kann, kommt darüber zu kurz. Das Mischungsverhältnis dieser drei Elemente, des Biographischen, Technischen, Philosophischen, müßte bei der Schulerklärung wohl ein etwas anderes werden. Diese Zurückdrängung des für die Bildung ergiebigsten Gesichtspunktes ist ein Zeichen der Zeit und begreift sich nach dem Entwickelungsgange, den die moderne Wissenschaft hat nehmen müssen. Wer heute mit gewissenhaftem Fleiß und nach sicherer Methode irgend etwas Thatsächliches festgestellt hat, z. B. den Tag oder die Stunde, wo ein Vers oder eine dramatische Scene geschrieben worden ist, oder die Quellen, aus denen der Dichter geschöpft, die äußeren Vorgänge, die als Gelegenheitsursache für die Wahl oder Behandlung seiner Stoffe bestimmend gewesen sind, genauer bestimmt hat, dem rühmt man bereitwillig Verdienste um die Erklärung des Autors nach. Bemühungen um die Aufhellung des Gedankenkerns oder um die ästhetische Würdigung eines Litteraturwerkes hingegen sind in vieler Augen nur allgemeines Gerede und schöngeistiges Gefasele. Nun soll man aber nichts nach seinen Ausartungen verurteilen. Jene auf das Thatsächliche gerichtete Forschung bringt oft nur absolut Gleichgiltiges als Gewinn heim und lehrt bisweilen quae, si scires, dediscenda essent, wie Seneca sagt; jene zweiten konstruieren oft willkürlich, nubes et inania captant, legen unter, anstatt auszulegen; auch ist es klar, daß die Gefahr des Fehlgreifens hier größer ist als auf dem ersten Wege. Lehren die ersten oft Gleichgültiges, so lehren die zweiten oft Falsches. Die Ausartung des Besseren kann schlimmer sein als die Ausartung des weniger Guten, wie auch Aristoteles lehrt, daß die παρέκβασις der besten unter den berechtigten Staatsformen die schlimmste sei. Gleichwohl muß die Schulerklärung die Richtung dieses zweiten Weges nehmen, wenn sie sich auch hüten soll, ihn bis zu schwindelnden Höhen zu verfolgen. Kaum je ist eine Aufgabe des Lebens oder der Wissenschaft so einfach, daß man sie auf einem schmalen Wege immer geradeaus gehend lösen könnte. Ueberall gilt es, Verschiedenes, oft Auseinanderstrebendes in einen Zustand des Gleichgewichts zu bringen. Wenn ich über die philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule zu reden vorhabe, so geschieht es also nicht, um Funkelnagelneues zu sagen, sondern um der heute schwächeren

Digitized by Google

Sache zu Hülfe zu kommen und nach dem *μέσον κατὰ τὸν ὀρθὸν λόγον* hinzudrängen. Doch zur Sache. Meine Absicht war, die vier überragenden Gipfel unserer klassischen Litteraturperiode, Lessing, Herder, Goethe und Schiller, mit gleicher Ausführlichkeit zu behandeln. Als ich aber in diesen Tagen das, was ich mir zu sagen vorgenommen hatte, seinem Umfange nach prüfte, erkannte ich, daß ich damit die Grenzen eines Vortrags weit überschreiten würde. Ich werde deshalb nur über Lessing und Goethe eingehender reden und mich hinsichtlich Herders und Schillers mit einigen Andeutungen begnügen.

Ich will zunächst also Lessing betrachten. Ein von uns allen verehrter Gelehrter und Philosoph, den wir mit Stolz zu den Unsrigen rechnen, Ed. Zeller, sagt von Lessing, nur ein Blatt in dem Kranze seines Ruhmes, und nicht dasjenige, welches am meisten in die Augen falle, gehöre der Geschichte der Philosophie an. Er sei kein systematischer Philosoph gewesen und habe keiner sein wollen. Wie wenig er zu dem letzteren Neigung und Beruf gehabt habe, zeige schon jenes eine berühmte Wort, welches den ganzen Mann kennzeichne: wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit verschlossen hielte und in der Linken einzig den immer regen Trieb zur Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, sich immer und ewig zu irren, so würde er (Lessing) doch, falls er zu wählen hätte, die Linke wählen; die reine Wahrheit sei ja doch nur für Gott allein. Allerdings ist Lessing kein Philosoph im engeren Sinne des Wortes gewesen; nimmt man die Philosophie aber in jenem weiteren Sinne, in welchem die Etymologie das Wort zu nehmen berechtigt, so wird man ihn gleichwohl zu den Philosophen rechnen dürfen. Er besaß den regsten Erkenntnißdrang, und inmitten seiner besondern, oft fast fachwissenschaftlichen Arbeiten verlor er die höchsten Fragen des menschlichen Nachdenkens nicht aus dem Auge. Losgelöst aus den Umhüllungen der schulphilosophischen Ausstaffierungen klingen diese Fragen so einfach, daß mancher, der sich selbst sehr philosophisch gestimmt glaubt, sie vielleicht sehr trivial finden wird. Es sei darum darauf hingewiesen, daß kein Geringerer als Kant sie so formuliert hat: „Was kann ich wissen? Was soll ich thun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“ Auch für Plato ergiebt sich alles Uebrige aus der richtigen Beantwortung dieser einfachen Frage: *πῶς χρωτέον ἐστίν*. Diesen natürlichen und zugleich höchsten Problemen des menschlichen Erkenntnisdranges blieb Lessings Geist zugewendet; aber es lag nicht in seiner Art, schnell auf eine definitive Lösung hinzusteuern. Er besaß zu viel Klarheit und Gewissenhaftigkeit, um Gedanken, die wichtigsten Angelegenheiten unseres Geschlechts betreffend, durch ein dialektisches Spiel, durch ein Wort, das sich zur rechten Zeit dem Ungeduldigen wie dem wenig Gewissenhaften zu immer einstellt, zum Abschluß zu bringen. Deshalb hielt er mit seinen Gedanken an sich und fand eine Freude darin, eine sich sicher gebärdende Erkenntnis, die der entgegengesetzten Ansicht gar keine Berechtigung zugestehen wollte, anzugreifen und an sich irre zu machen. Zuversichtliches Reden reizte seinen Widerspruchsgeist, und er war in solchen Fällen fähig, der schwächeren Sache sogar mit zu viel Nachdruck zu Hülfe zu kommen. Fr. Schlegel, der Feind der Aufklärer und zugleich doch der enthusiastische Verehrer Lessings, äußert sogar den Gedanken, die deutsche Philosophie würde sich vielleicht glücklicher entwickelt haben, wenn Lessings freier und kühner Geist dazu mitgewirkt hätte. War aber auch in seiner Anlage etwas, was ihn verhindern mußte, ein moderner Schulphilosoph zu werden, so besitzt er doch in einem seltenen Grade die Eigenschaften eines Philosophen für die Schule. Manches gefeierte philosophische Schulhaupt verdankt seine Berühmtheit vornehmlich dem Talente, das Einfache verwickelt zu machen. Im Gegensatze dazu weiß Lessing über alles, was er behandelt, Klarheit auszubreiten und verworren gewordene, aufgebauschte Probleme auf einen einfachen Ausdruck zurückzuführen. Seine Entscheidungen sind von der glücklichsten Naivität, und man glaubt oft einen von den ehrlichen Schriftstellern des Altertums sprechen

Digitized by Google

zu hören. Das macht ihn zu einem hervorragend brauchbaren Bildner für die Jugend. Lessings Begabung war gleichwohl eine einseitige. Aber man wird den elementaren Kursus über die litterarischen, ästhetischen, sittlichen und religiösen Probleme, welchen seine Schriften bieten, nicht ungestraft überspringen, und auch für die Reiferen unter den modernen Menschen ist es ebenso förderlich als genußreich, wenn sie ihrem durch vornehm klingende Abstraktionen ermüdeten Ohre von Zeit zu Zeit wieder die einfachen Töne des Lessingschen Philosophierens bieten. Kein deutscher Schriftsteller besitzt in dem Grade, wie er, die gute Nüchternheit und Ehrlichkeit der antiken Schreib- und Denkweise. Genügen kann er allerdings dem modernen Menschen nicht. Was ihm zu einer vollen bildenden Wirkung für den heutigen Menschen fehlt, wird im Jugendunterricht am passendsten aus der höher strebenden Philosophie Herders und Schillers gewonnen werden können.

Ob Lessing Spinozist, ob er Leibnizianer gewesen sei, darüber ziemt es sich nicht, vor Schülern eine Entscheidung zu suchen. Es ist wohl sicher, daß er Jacobi gegenüber jene Aeußerung gethan hat, es gebe keine andere Philosophie als die des Spinoza. Deshalb soll man ihn aber nicht zu einem geschworenen Anhänger dieses Philosophen machen. Es heißt Lessing auch durchaus verkennen, wenn man meint, er habe sein Leben hindurch seine wahre Meinung über die höchsten Probleme geheim halten können, aus Furcht für sich oder aus Besorgnis, andere, noch nicht hinlänglich weit Vorgeschrittene zu verwirren. In seiner Schrift über die Erziehung des Menschengeschlechts findet sich allerdings eine Stelle, die sich zu Gunsten dieses zuletzt genannten pädagogischen Bedenkens anführen ließe. „Hüte dich," sagt er dort, „du fähigeres Individuum, der du an dem letzten Blatte dieses Elementarbuches stampfest und glühest, hüte dich, es deine schwächeren Mitschüler merken zu lassen, was du wittertst oder schon zu sehen beginnst." Im Grunde war Lessing der Meinung, daß alles bisherige Systematisieren und Dogmatisieren etwas Verfrühtes war. Darin eben liegt seine hohe Bedeutung für die Zwecke der Bildung, daß er die Fragen offen hält und zum Suchen anreizt. Er war keinem Philosophen in dem Grade ergeben, daß er sich selbst nach ihm hätte nennen können. Lessings Worte wollen, so klar sie stets sind, abgewogen sein. „Wenn ich mich nach jemand nennen soll, so weiß ich keinen andern als Spinoza." So lautet sein Bekenntnis. Damit ist aber nicht gesagt, daß er, des längeren Nachdenkens müde, sich in dem ruhigen Hafen dieses Systems vor Anker gelegt hätte. Mit Bewunderung zweifelnd, sagt er überdies, solle man sich dem Werke des Meisters nahen. Es sei aber zur Rechtfertigung seines Standpunktes bemerkt, daß sein Zweifeln ihn nie zu einem kritischen Nörgler macht. Schiller, der ihm so Unähnliche, rühmt ihm mit Bezug auf die Dramaturgie nach, er habe am schärfsten und zugleich am liberalsten gedacht und das Wesentliche am unverrücktesten ins Auge gefaßt. Dem Bedeutenden gegenüber weiß Lessing freundlich entschuldigende Worte zu finden, wenn Einzelnes daran zu tadeln ist. So sagt er von Winkelmann, dieser habe nur solche Fehler begangen, die ein jeder hätte vermeiden können. Freilich nur wenn das Ganze untadelhaft sei, will er, daß man von einer nachteiligen Zergliederung abstehe. Auch nicht in dem allergeringsten Dinge scheint ihm Wahrheit und Unwahrheit gleichgültig. Der schleichende, süße Komplimentierton ist seinem männlichen Sinne zuwider. Die Höflichkeit, sagt er, gebe alles, um von allen alles wieder zu erhalten. Sie mache die Schriften wie den Umgang schal und falsch. Den Alten sei sie unbekannt gewesen. Auch seinen Freunden ließ Lessing ihre Fehler nicht durchgehen, und nichts erregte ihm mehr Zorn und Ekel als die höfliche, diplomatische Kabalenmacherei. Der erzieherische und bildende Wert von Lessings Schriften liegt eben darin, daß er allen seinen Problemen mit der Klarheit und Frische eines lebhaften, denkkräftigen Geistes, mit der rücksichtslosen

Digitized by Google

Offenheit eines wahrheitliebenden, seiner Vorzüge sich bewußten, aber von Eitelkeit durchaus freien Mannes erörtert. Seine Resultate sind nicht immer richtig. Die Wahrheit liegt in der Tiefe und ist dem klaren Verstande doch nicht immer zugänglich. Seine kecke Disputierlust läßt ihn auch bisweilen über das Ziel hinausschießen. Hier und da wird man sein Lob und seinen Tadel nicht limitiert genug finden. Am unfreiesten steht er der ästhetischen Theorie des Aristoteles gegenüber, die ihm ebenso unfehlbar scheint, wie die Sätze Euklids. Will er doch lieber an sich selbst zweifeln, als an Aristoteles, wenn dieser Widersprechendes zu sagen scheint. Das Lob, welches er dem Shakespeare spendet, bedarf in gleichem Grade der Einschränkung und Richtigstellung, wie seine scharf tadelnde Kritik Corneilles und Voltaires. Sein kritischer Verstand verscheucht die Nebel, die sich über den Problemen gelagert hatten; aber es war ihm doch nicht gegeben, mit feiner, divinatorischer Psychologie das eigentliche Wesen ferner Litteraturperioden und den Kern einer bedeutenden Schriftsteller- oder Dichterindividualität zu erfassen. Man hüte sich aber, das, was er bietet, zu gering, das, was er nicht bietet, zu hoch anzuschlagen. Was J. Bernays von Aristoteles sagt, gilt auch von Lessing. Dieser habe seine Regeln auf die allereinfachsten und in sich klaren Begriffe begründet, was ihnen für manchen, an die Specereien der modernen Spekulationssprache gewöhnten Leser einen etwas faden Geschmack gebe. Wer sich jedoch den Sinn für die züchtige Einfalt der alten Denker erhalten habe, werde bald merken, daß alle diese empirischen Regeln unter stiller Voraussetzung eines höheren Grundes entworfen sind, und schwerlich werde man das immerwährende schellenlaute Anschlagen an jenen höheren Grund, wie es die neuere Aesthetik betreibe, ihr als einen wirklichen Vorzug anrechnen dürfen. Lessing ist von unseren Klassikern derjenige, der sich am besten dazu eignet, die Jugend an die wichtigsten Probleme des menschlichen Nachdenkens heranzuführen. Sie kann von ihm lernen, wie das Verschiedene auseinanderzuhalten und Klarheit in verwickelte und durch unkritische Versuche verworren gewordene Aufgaben zu bringen ist. Jenes andere, wie das Verschiedene sich durch zahlreiche Zwischenstufen einander annähert und unter einer höheren Einheit, seine Einseitigkeiten ausgleichend, sich zusammenfindet, mag sie nachher von andern lernen. Er, in Deutschland damals der ideale Repräsentant der aufklärerischen Bemühungen, ist vor den anderen Klassikern unserer Litteratur berufen, auch für unsere Jugend heute in einer reichen, aber auch an unkritischen Vermengungen überreichen Zeit zum Aufklärer zu werden. Und von seinen inneren Vorzügen ist seine Darstellung der treue Ausdruck. Fr. Schlegel nennt ihn den Prometheus der deutschen Prosa, und Winkelmann sagt, er schreibe, wie man geschrieben zu haben wünschen möchte.

Es ist nicht meine Absicht, hier heute seine einzelnen Schriften eingehend zu analysieren. Doch auf den Hauptpunkt muß ich zurückkommen, in welchem Sinne man von philosophischen, für die Schule verwertbaren Elementen seiner Schriften reden kann. Am Schlusse der Dramaturgie lehnt er den Titel eines Dichters ab. Auch würde er ebensowenig weder für einen Philosophen, noch für einen Theologen haben gelten wollen. Allerdings ist er auch kein Philosoph, wenn man diesen Titel nur denen zugesteht, die in dogmatischen Formulierungen ihre Gedanken zum Abschluß gebracht haben. Er marterte sich nicht in grüblerischer Pein, den Kreis seines Denkens zu schließen. Zu einem verstandesmäßig klaren Endresultate, wie es ihm bei seiner Anlage ein Bedürfnis war, konnte er nicht zu gelangen hoffen. Nachdem er in dem, was auch er vor allem wissen mochte, so weit gekommen war, als er bei seinem redlichen Bemühen um Klarheit kommen konnte, wendete er seinen regen, nach Thätigkeit verlangenden Geist inzwischen litterarischen und antiquarischen und theologischen Fachproblemen zu. Es waren das Uebungen, durch welche er sich die Reise durch das Leben angenehm zu

Digitized by Google

machen suchte. Was er trieb, trieb er methodisch und gründlich, so geringfügig der Gegenstand auch gerade sein mochte. Seine Denkart blieb aber dabei eine philosophische, weil er sich des bloß relativen Wertes solcher Beschäftigungen stets bewußt war und die höheren Fragen der Lebensphilosophie sich nie darüber aus dem Sinne schlug, wenn er auch nicht fortwährend mit verzweiflungsvoller Anstrengung an den Pforten der Erkenntnis rüttelte. Er war treu im Kleinsten, hielt sich aber stets frei von dem Wahn und der Anmaßung des Pedanten, der das Kleine, weil gerade er es behandelt hat, für etwas Großes hält und in allem Nachdenken über die Fragen der Lebensphilosophie ein müßiges Gerede und eine Zeitverschwendung erblickt. Dabei hatte Lessing so gut wie einer eine lebhafte Freude an wissenschaftlicher Behandlung selbst geringfügiger Probleme. Seinen Geist ruhen zu lassen war ihm ein unerträglicher Zustand. — Ich wiederhole, daß die Schulinterpretation Lessings es nicht zu ihren Aufgaben rechnen kann, über Lessings Stellung zu Spinoza und Leibniz zu reden. Kann man auch nicht gut daran zweifeln, daß er sich selbst in jenem Gespräche mit Jacobi zum Spinozismus bekannt hat, wie ja auch sein Spott über die teleologische Erklärungsweise und „über die kahle Vermögenheit, unter den nämlichen Umständen bald so, bald anders handeln zu können" auf eine Beschäftigung mit dieser Philosophie deutet, so war der Zustand seines Innern doch nicht durch den deterministischen Pantheismus Spinozas bestimmt. Man lernt Lessing nicht besser kennen, wenn man Spinoza zu Hülfe ruft, sondern sein Gesammtbild trübt sich dann vielmehr. Deshalb sträubte sich auch M. Mendelssohn, der Freund Lessings und der Vertraute seiner Gedanken, an seinen Spinozismus zu glauben. Ueber die großen Hauptfragen der spekulierenden Philosophie traute sich Lessing offenbar nicht zu, mit der Klarheit, die ihm ein Bedürfnis war, philosophiren zu können. Deshalb ging er ihnen aus dem Wege und übte die neuakademische Kunst der ἐποχή, d. h. er schwieg und hielt mit seiner Entscheidung an sich. Daß er pantheistische Augenblicke in seinem Denken gehabt hat, ist wohl möglich; was seine Schriften aber an philosophischen Elementen enthalten, beweist deutlich, daß die herrschende Stimmung seines Innern vielmehr eine theistische war. Er ist nicht durchaus bei den religiösen Vorstellungen, in welche ihn der Zufall der Geburt gebannt zu haben schien, stehen geblieben; aber er hat sich doch nur vom Centrum nach der Peripherie ihres Kreises hinbewegt. Auf theologische Fragen hat er viel mehr Zeit und Interesse verwendet, als mit der Annahme, es seien das eben in seinen Augen nur schickliche Uebungen des Verstandes gewesen, verträglich ist. Dann wurde er aber doch wieder des theologischen Philosophierens der deutschen Aufklärer überdrüssig und fand, daß man uns unter dem Vorwande, uns zu vernünftigen Christen machen zu wollen, zu höchst unvernünftigen Philosophen mache. Die Ganzen, mit D. Fr. Strauß zu reden, d. h. die orthodoxen Theologen, schienen ihm gelegentlich den theologischen Aufklärern vorzuziehen.

Lessing ist aber gerade der Philosoph, den die Schule braucht. Uns kommt es nicht sowohl darauf an, fertige philosophische Resultate mitzuteilen, als das philosophische Interesse zu wecken und zum Nachdenken über die ewig bedeutsamen Probleme des menschlichen Lebens anzuregen. Wer aber bringt sicherer diese Wirkung hervor, als Lessing, der stets Suchende, der seine Gedanken vor den Augen des Lesers entstehen läßt? Was er auch behandelt, er versteht sich vor allen darauf, den Leser, wie die Rhetoren sagen, docilem et attentum zu machen. Auch wer keine Ader für das Theologische hat, wird, falls ihm das Denken überhaupt ein Bedürfnis ist, Lessings theologische Streitschriften mit Genuß und Interesse lesen. Kein philosophisches, kein antiquarisches Thema ist so gering, daß Lessing nicht durch die Art seiner Erörterung zum Mitdenken zu zwingen wüßte. Auch wer mehr zum Genießen von Kunst- und Dichtwerken,

Digitized by Google

als zum Reflektieren über das Genossene aufgelegt ist, wird doch beim Lesen des Laokoon, trotz aller Einwendungen, die er gegen diese zu scharfen Grenzscheidungen erheben wird, etwas von dem Entzücken fühlen, das über den jungen Goethe kam, als ihm dieses Buch einen Lichtstrahl in seine ästhetischen Wirren warf. Wie viel Bücher, wie viel Dramen bespricht er in den Litteraturbriefen und in der Dramaturgie, die heute kaum noch von jemand gelesen werden! Und doch weiß er durch die belebte Art seiner Besprechung den Leser für seine Untersuchungen zu gewinnen. Wie viel mehr gelingt ihm das aber, wenn er sich mit den Fragen beschäftigt, denen sich der natürliche philosophierende Trieb des mit einiger Helle des Bewußtseins lebenden Menschen zuwendet! Mag Lessing auch dem Philosophen von Fach ein abnormis sapiens crassaque Minerva scheinen, er ist die Perle der Popularphilosophen und als solcher der vollendete Ausdruck jener oft ans Triviale sich verlierenden aber doch fromm-philosophischen, mit Ehrlichkeit und Ueberzeugungstreue auf das wahre Wohl der Menschheit lossteuernden geistigen Bewegung, welche man mit einem zusammenfassenden Ausdruck als die Periode der deutschen Aufklärung bezeichnet. Wer in Lessings Schriften heimisch geworden ist, dem ist nicht viel Menschliches fremd geblieben. Seine Besprechungen umspannen den ganzen Kreis der wesentlichen menschlichen Interessen, das Gebiet des Politischen und Historischen ausgenommen. Seine Psychologie, wie seine Ethik, das mag zugestanden werden, ist weder reich noch tief; aber er bietet eine, wenn auch einfache, so doch gesunde Kost und läßt einen heilsamen Trieb zum Weitersuchen in den Seelen der Lesenden zurück. Leider wird seine Wirkung heute vielfach durch die Antipathien der Lehrenden beeinträchtigt. Sind es Theologen, so scheint ihnen meist seine geringschätzige Beurteilung des Dogmatischen gefährlich; sind es Philosophen, so finden sie sein Philosophieren wohl zu harmlos und sogar zu theologisch; sind es Philologen, so haben sie einige Mühe, über manche antiquarische Versehen bei ihm hinwegzusehen; sind es aber Historiker, so sind sie empört über seine Verachtung der eigentlichen Geschichte und über seine geringschätzige Beurteilung des Staates, in welchem er ja nur ein notwendiges Uebel erblickte. Wer aber einen freien Sinn, ein gesundes weites Herz hat, wird sich auch als Gereifter immer wieder zu Lessing hingezogen fühlen und nicht die geringste Schwierigkeit haben, sein Interesse für diesen in pädagogischer Hinsicht am besten begabten unserer Klassiker auf eine nach Bildung und philosophischer Klärung des Bewußtseins sich sehnende Jugend zu übertragen.

Lessing ist reich an unvergeßlichen Aussprüchen, die bald den Nagel auf den Kopf treffen, bald durch die schroffe Ehrlichkeit ihrer Entscheidung zum Weiterdenken zwingen und zu Widerlegungsversuchen auffordern, die für Jünglinge, wie für Männer pädagogisch sehr heilsam sind. Man erwäge, daß die Menschen einer Zeit, die keine Zeitungen zu lesen brauchte, zum Nachdenken über das Menschliche sehr viel Zeit übrig hatten. Man suchte sich klar zu werden über die Hauptprobleme des natürlichen menschlichen Nachdenkens. Deshalb heißt diese Zeit die Zeit der Aufklärung. Es waren meist nur Entscheidungen vom Standpunkte des harmlosen gesunden Menschenverstandes, die man traf, und Lessing selbst, der nicht sowohl der treue Spiegel, als vielmehr die glücklichste Potenzierung und der ideale Repräsentant jener aufklärerischen Bemühungen ist, zeichnet sich vor seinen Zeitgenossen weniger durch Tiefe, als durch Klarheit aus. Vor allem versteht er sich darauf, aus der Gleichgültigkeit aufzurütteln und die Verwirrung des Staunens zu erregen. Dadurch wird er zu einem Erzieher zum menschlich-philosophischen Nachdenken. Denn *διὰ τὸ θαυμάζειν οἱ ἄνθρωποι καὶ νῦν καὶ πρότερον ἤρξαντο φιλοσοφεῖν.* Andächtig schwärmen, sagt Nathan, sei leichter als gut handeln. So schien es ihm auch leichter, das von verehrten Autoritäten Gesagte mit zelotischem Eifer zu wiederholen, als klar zu denken

Digitized by Google

und selbst die Einsicht sich zu erringen. Er versteht es, wie wenige andere, einen Stachel in der Seele des Lesenden zurückzulassen. Schriftsteller aber, die Entwickelungskrisen hervorrufen, zumal in der philosophisch gestimmten Lebensperiode des Jünglingsalters, sind in pädagogischer Hinsicht die wertvollsten.

Es mag zugestanden werden, daß die Aufklärung in allen wesentlichen Punkten überwunden ist. Muß sie aber nicht jeder für sich wieder überwinden? Der werdende Mensch macht ja doch in sich alle wesentlichen Entwickelungsstufen früherer Jahrhunderten von neuem durch. So kann auch niemand zu der heute möglichen Reife der Weltanschauung gelangen, ohne in sich eine Periode der Aufklärung durchlebt zu haben. Wer aber könnte ihm dazu ein besserer Führer sein, als Lessing, der klarängigste aller Aufklärer, der die Plattheit seiner Parteigänger ebensowenig schonte als die schroffe Intoleranz der Patriarchen seiner Zeit und die süßlich-affektierte Religiosität der Klopstockianer? Auch wenn er blos ästhetische Fragen behandelt, liefert er Beiträge zu einer Philosophie der Humanität. Selbst wer diese Lessingsche Philosophie nicht ausreichend findet, wird doch gestehen müssen, daß sie ein gutes Stück vorwärts bringt und vor allem die Kraft hat, Kraft gewinnen zu lassen, und sogar da, wo sie das Richtige nicht trifft, durch ihre Irrtümer instruktiv ist. Zweck der philosophischen Belehrungen auf den höheren Schulen ist nicht, ein positives philosophisches Wissen mitzuteilen, sondern den philosophischen Trieb, der zur Ausrüstung des Menschen gehört, zu nähren und zu stärken. Am besten könnte das geschehen im Verkehr mit den Philosophen des Altertums. Unter den Neueren aber eignet sich am besten Lessing dazu. Nur muß man sich hüten, das, was er an den behandelten Problemen offen gelassen hat, durch eine diktatorische Entscheidung zum Abschluß zu bringen. Selbst wenn man überall sicher wäre, das Richtige zu treffen, so würde man damit die fortwirkende Kraft seiner Betrachtungen vor der Zeit zum Stillstand bringen. Lessing regt stets an, aber er drängt nicht zur Entscheidung. „Nur eitle Pädagogen," sagt er, „übereilen das Kind und prahlen mit ihm, anstatt es gründlich zu unterrichten." Das Kind der Erziehung, will er, soll mit langsamen, aber sicheren Schritten gehen. Die Erziehung soll aber den Bemühungen des werdenden Menschen zu Hülfe kommen. Auch nach Lessing ist die Erziehung eine μαιευτική. Sie gebe, sagt er, dem Menschen nichts, was er nicht aus sich selbst haben könnte; sie gebe ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter.

Am längsten wird die schulmäßige Behandlung Lessings natürlich beim Laokoon und bei der Dramaturgie und unter seinen Dramen bei Minna von Barnhelm verweilen. Aber sie bedarf durchaus der Krönung durch Nathan den Weisen nicht bloß, sondern auch durch die Gespräche für Freimaurer und durch seine Gedanken über die Erziehung des Menschengeschlechts. Hier vor allem aber gilt es, durch Winke richtige Beleuchtungen zu schaffen, nicht durch ein endloses Gerede das mit unübertrefflicher Klarheit von ihm Gesagte zu verfinstern und dem schwankenden Geist des Hörenden eine Entscheidung aufzuzwingen. „Bloß mitgeteilte, nicht erworbene Begriffe," sagt Lessing, „bestehen nicht lange in ihrer Lauterkeit." Das dem Geiste des Lernenden angepaßte Halbrichtige aber kann nach ihm zu einem heilsamen Vorkursus der höheren Wahrheit werden. Zu seinen tiefsten und humansten Gedanken gehört dieser, daß auch bei unseren Irrtümern Gott seine Hand im Spiele habe. Er will deshalb keinen eilfertigen Wanderer, der nur das Nachtlager bald zu erreichen wünsche, von seinem Pfade weglocken. „Es ist nicht wahr," sagt er, „daß die kürzeste Linie immer die gerade ist." Was Lessing aber auch sagt, in den streitlustigen Schriften seines Jünglings- und Mannesalters, wie in den ernsten, friedlichen, resignierten Schriften, mit denen er seine Laufbahn geschlossen hat, alles trägt stets den Charakter jener Naivität, die wir an den Alten schätzen. Mit ihm zu

Digitized by Google

verkehren, ist fast ebenso erfrischend wie lateinisch oder griechisch Geschriebenes zu lesen.

Von den Eigenschaften, die Lessingen einen ersten Platz auf der obersten Stufe des Unterrichts sichern, besitzt der an ihn vielfach anknüpfende Herder keine. Vor allem fehlt ihm die einfache Klarheit und die sichere Gedankenführung Lessings. Dafür besitzt er aber einen Zug in die Tiefe und in die Höhe, der Lessingen fehlt. Im Vergleich zu Herder macht Lessing den Eindruck eines, der per humum repit. Man kann zweifelhaft sein, ob ein Schriftsteller, der so wenig von der schulmäßigen Methode hat, wie Herder, als Lehrer und Erzieher für die Jugend verwendet werden kann. Ihn zu übergehen oder mit einer kurzen Erwähnung abzufertigen, wie seinen Lehrer und Freund Hamann, ist freilich nicht möglich. Dazu hat er vor allem in der Entwickelung Goethes eine zu bedeutsame Rolle gespielt.

Ich bin im Ernst der Meinung, daß Herder auch gewöhnlichen Sterblichen gegenüber etwas von der Gedanken und Krisen erregenden Kraft haben wird, die er auf Goethe ausgeübt hat. Es ist durchaus verständlich, daß er den wühlenden Reichtum seines Innern, das eine neue Welt aus sich gebären wollte, nicht in so einfachen und jeder Zeit klaren und sicher einherschreitenden Worten zum Ausdruck bringen konnte, wie Lessing seine von allen Ahnungen, von aller Mystik entblößte Lebens- und Kunstauffassung. In Herder wurzeln die moderne Zeit und Litteratur. Wie sollte da die Schule von ihm absehen dürfen! Durch Herder soll der Schüler eine historisch-philosophische Einsicht in die Uranfänge der Kultur und in die bei der Ausgestaltung der Kultur wirkenden Faktoren gewinnen; im Umgang mit ihm soll er seinen Sinn ausweiten, um auch das räumlich und zeitlich von unserer Zeit Getrennte verstehen und würdigen zu lernen. Herder kann ihm das in unscheinbaren Anfängen liegende Gold enthüllen, kann ihm auch die Nichtigkeit einer prahlerischen materiellen Kultur zum Bewußtsein bringen. Das Litterarische sieht der Schüler bei ihm sich auf dem Grunde des Menschlichen, das Menschliche sich auf dem Grunde des Kosmischen aufbauen. Herder mag ihn auch die Ursprünge der Sprache und Poesie ahnen lassen, ihm die geheimnisvolle Kraft der Muttersprache zeigen, ihn fähig machen, daß er das Menschliche in verschiedenem Gewande wiedererkenne, ohne seine ethnographische Eigenart darüber zu verlieren. Durch Herder, dessen Erklärungen den quellenartigen Ursprüngen der Menschlichkeit zustreben, soll er ferner die Litteratur als treue Dolmetscherin des eigensten Denkens und Empfindens eines Volkes erfassen und die von dort zu uns selbst hinüberleitenden Fäden mit klarem Blicke erkennen lernen. Vor allem wird ihn Herder anleiten, das Auseinanderstehende zusammenzufassen und bis zum Mittelpunkt zurückzuverfolgen. Alles Bedeutende, lehrt er ja in Uebereinstimmung mit seinem Lehrer Hamann, sei der Totalität des menschlichen Wesens entsprungen.

Berlin. Oskar Weißenfels.

Die zehnte Jahresversammlung des Gymnasialvereins zu Straßburg i. E. am 30. September 1901.

Dem Programm entsprechend traten die in Straßburg anwesenden Vorstandsmitglieder des Vereins (es waren die Herrn von Bamberg, Burckhardt, Hartwig, Hilgard, Hirzel, Jäger, H. Fr. Müller, Rodnagel, Uhlig, Wendt, Wirz) in einem gütigst zur Verfügung gestellten Konferenzzimmer der Universität um 9 zu einer vorbereitenden Sitzung zusammen. Wir heben aus der Ver-

Digitized by Google

handlung hervor, was nicht auch in der Plenarversammlung zur Besprechung gelangte.

Unser Schatzmeister, Prof. Hilgard, berichtete über den Mitglieder- und Kassenbestand des Vereines folgendes. Ausgetreten sind seit Ende Mai 1900 84 Mitglieder, durch den Tod haben wir 27 verloren[1]), eingetreten sind 404. Die Gesamtzahl betrug Ende September 2058, darunter 1031 Preußen (118 der Frankfurter Ortsgruppe angehörig,) 165 Bayern, 223 Sachsen, 52 Württemberger, 154 Badener, 74 Hessen, 18 in den Reichslanden, 185 in den Hansastädten (148 der Hamburger Ortsgruppe angehörend), 104 in den übrigen kleineren Staaten Deutschlands, 52 im Auslande. Der Vermögensstand betrug am 31. Mai 1900 (sieh Human. Gymnasium 1900 S. 107) 6349 Mk. 95 Pf. An Mitgliederbeiträgen gingen vom 1. Juni 1900 bis zum 25. September 1901 ein 4205 Mk. 81 Pf. Der Zuwachs durch Bankzinsen hat vom 1. Januar 1900 bis zum 30. Juni 1901 betragen 277 Mk. 85 Pf. Von der hieraus sich ergebenden Summe von 10 833 Mk. 61 Pf. sind aber abgegangen die Ausgaben für Herstellung und Versendung vom Human. Gymnasium 1900 Heft III bis 1901 Heft V und von dem Verzeichnis der Unterschriften zur Braunschweiger Erklärung im Betrage von 7130 Mk. 56 Pf. Daher betrug das Vereinsvermögen am 26. September 1901 3703 Mk. 5 Pf.[2])

Rektor Hirzel regte die Frage an, ob nicht die Vereinszeitschrift umfänglicher sein und öfter als viermal im Jahr erscheinen solle, wobei er zugleich an eine Erhöhung des Jahresbeitrags dachte. Prof. Hilgard widerriet dies. Auch Geheimerat Jäger sprach gegen eine Aenderung und meinte, daß der gegenwärtige Umfang und das vierteljährliche Erscheinen dem Bedürfnis, das die Zeitschrift befriedigen solle, entspreche.

Das gewünschte neue Mitgliederverzeichnis wird von Hilgard dem II. Heft des laufenden Jahrganges der Zeitschrift beigegeben werden. Ebenso wird in diesem Jahr den Mitgliedern ein zusammenfassendes Inhaltsverzeichnis der 12 ersten Jahrgänge zugehen.

Als Ort für die diesjährige Versammlung schlug Prof. Uhlig Grimma vor und den Anschluß an die dort im kommenden Frühjahr stattfindende Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins. Man beschloß, über den Tag mit dem Vorstand dieses Vereins in Unterhandlung zu treten. Als Verhandlungsthema empfiehlt Jäger zunächst: „Pflicht und Stellung der Gymnasiallehrer in Staat und Gesellschaft," Uhlig: „Geschichte und Geographie im Gymnasialunterricht" oder „Verhältnis von G. und G. im G." Jäger fügte

---

1) Es sind folgende: Dir. Dr. Beste, Dorsten. Prov.-Schulrat Dr. Bonterwek, Stettin. Prof. Dr. Ivo Bruns, Kiel. Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. Dr. Buchenau, Marburg i. H. Prof. Dr. Degner, Breslau. Geh. Justizrat Prof. Dr. Eck, Berlin. Prof. Dr. Egenolff, Heidelberg. Geh. Hofrat Dr. Erdmannsdörffer, Heidelberg. Rittergutsbesitzer Dr. jur. von Hausemann, Berlin. Gymn.-Dir. Prof. Hermann, Norden. Prof. Dr. Emil Hübner, Berlin. Prof. Le Viseur, Berlin. Prof. Dr. Maisel, Augsburg. Prof. Dr. Mühlmann, Berlin. Geh. Justizrat Dr. Pernice, Berlin. Rektor Prof. Dr. Nich. Richter, Leipzig. Prof. Rübel, Bielefeld. Gymn.-Dir. a. D. Runge, Osnabrück. Univ.-Prof. O. Rygh, Kristiania. Oberl. Dr. H. Schäfer, Marburg in Hessen. Hofrat Prof. Dr. Karl Schenkl, Wien. Geh. Rat Gymn.-Dir. a. D. Dr. Schimmelpfeng, Blankenburg a. H. Konsistorialrat Schollmeyer, Altenburg. Hofrat Prof. Dr. Steugel, Heidelberg. Oberl. Stucken, Bremen. Geh. Rat Prof. Dr. Weinhold, Berlin. Prof. Werra, Attendorn.

2) Der oben bezeichnete Rückgang des Vermögensbestandes, der durch die Herstellung des 111 Seiten umfassenden Verzeichnisses der Unterschriften zur Braunschweiger Erklärung und durch die erhebliche Ueberschreitung der normalen Seitenzahl in dem Jahrgang 1901 der Vereinszeitschrift hervorgerufen ist, wird, wie uns Prof. Hilgard mitteilt, dadurch teilweise wieder ausgeglichen, daß eine größere Anzahl von Mitgliedern ihre seit längerer Zeit rückständigen Beiträge nunmehr bezahlt hat.

Digitized by Google

noch bei, es lohne sich wohl der Mühe, einmal über die Gefahren der Ueberproduktion von pädagogischer und didaktischer Litteratur zu sprechen. Sobald die gefunden, welche bereit sind, die Diskussion über diese Themata einzuleiten, soll Mitteilung in der Zeitschrift erfolgen.

Bei der von 10 Uhr an in einem der größeren Auditorien der Universität stattfindenden Plenarversammlung waren nach unserer Zählung etwa 70 Personen anwesend; da aber versämmt worden war, am Eingang eine Präsenzliste auszulegen, und erst nachträglich ein Bogen zur Einzeichnung herumging, so besitzen wir nicht eine vollständige Liste. Wenn die vorjährige Versammlung in Braunschweig dreimal so stark besucht war, so lag der Hauptgrund wohl in den hochwichtigen Fragen, die damals zur Diskussion gestellt waren. Erwähnen wollen wir, daß von Unterrichtsverwaltungsbeamten diesmal außer den Vorstandsmitgliedern Geh. Rat Wendt und Rodnagel zugegen waren Landesschulinspektor Dworski aus Lemberg, Geheimerat Dr. Albrecht und Oberschulrat Dr. Scherer aus Straßburg, Oberstudienrat Ableiter aus Stuttgart; von Universitätslehrern die Professoren Dr. Hillebrandt aus Breslau, Dr. Windelband und Dr. Theob. Ziegler aus Straßburg, Privatdozent Gymnasialdirektor a. D. Dr. Günning aus Utrecht; von Ausländern außer den zwei schweizerischen Vorstandsmitgliedern und den obengenannten Herren aus Oesterreich und Holland Gymnasialdirektor Bednarski aus Galizien und Gymnasialoberlehrer Dr. Tammelin aus Finnland.

Die Verhandlungen leitete Geh. Rat Wendt als erster Stellvertreter des Vorsitzenden, da Geh. Rat Schrader mit Hinweis auf sein hohes Lebensalter schon im Frühjahr erklärt hatte, daß er nicht mehr die dem Präsidium zufallenden Aufgaben mit Sicherheit erfüllen zu können glaube (sieh Hum. Gymn. 1901 S. 106). Wendt gab dem Dank für die großen Verdienste, die sich Schrader um den Verein und die von diesem verfochtene Sache erworben, wärmsten Ausdruck und beantragte unter allgemeiner Zustimmung, den Mann, der acht Jahre lang erster Präsident des Vereins gewesen, zu bitten, daß er weiterhin, wie Eduard Zeller, dem Vorstand als Ehrenmitglied angehören möchte.

Im Anschluß daran erklärte Wendt, daß er allerdings selbst wegen seiner Geschäftslast ablehnen müsse, das Amt des ersten Vorsitzenden zu versehen, und auch in Zukunft nur das eines Stellvertreters auf sich nehmen könne. Auf seine und der anderen Vorstandsmitglieder Bitte habe sich aber Geh. Rat Jäger bereit erklärt, nach Abschluß der gegenwärtigen Versammlung in erster Linie die Geschäfte zu leiten.

Wie dies mit freudigem Zuruf aufgenommen wurde, war die Versammlung auch durchaus damit einverstanden, daß in den Vorstand weiter eintreten die Herren Rektor Dr. Seeliger in Zittau, Direktor Dr. Paul Cauer in Düsseldorf, Prof. Dr. Gebhard in München, Prof. Dr. H. Planck in Stuttgart (am Karlsgymnasium).

Das Wort erhielt sodann Prof. Dr. Oskar Weißenfels zu dem Vortrag über „die philosophischen Bestandteile unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule." Der erste Teil der sehr beifällig aufgenommenen Erörterung ist oben abgedruckt worden, der zweite wird im nächsten Heft folgen. Eine längere Diskussion wurde auf Antrag des Vorsitzenden mit Rücksicht auf den zweiten im Programm bezeichneten Verhandlungsgegenstand vermieden. Nur Jäger sprach einige Worte, in denen er die zwei Fragen präzisierte, die sich bezüglich der sogen. philosophischen Propädeutik erheben: 1. Was kann in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen des Gymnasiums dazu gethan werden, um in der Jugend das Interesse für Philosophie zu wecken? 2. Sind zu diesem Zweck besondere Unterrichtsstunden einzurichten?

Digitized by Google

Uebrigens äußerte er im Hinblick auf das ihm übertragene Amt den Wunsch, es möchte bei den zukünftigen Verhandlungen im Allgemeinen der Modus innegehalten werden, daß die Berichterstatter eine Anzahl von Thesen mit kurzer Begründung vorlegen, damit der Raum für eine ergiebige Diskussion gegeben sei.

Hierauf sprach Rektor Hirzel über „die Stellung des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen im Lehrplan des Gymnasiums." Folgende von ihm aufgestellte Sätze lagen den Anwesenden gedruckt vor:

Allgemeines.

1. Die in der Entwicklung des Unterrichts in den neueren Sprachen immer stärker hervortretende Richtung auf den überwiegend praktischen Gebrauch birgt eine Gefahr in sich für den altsprachlichen Grundbau des Gymnasiums.

2. Der Anfang und die Ziele dieses Unterrichts sind mit steter Rücksicht auf die Ansprüche der andern Fächer, insbesondere der alten Sprachen zu bemessen.

Englisch.

3. Der Ersatz des Griechischen durch das Englische ist in jeder Form, auch in der der Wahlfreiheit zu verwerfen.

4. Auch dem Französischen gebührt an Gymnasium der Vorrang vor dem Englischen.

5. Das Gymnasium hat eine solche wissenschaftliche Zucht an seinen Schülern zu üben, daß die tüchtigeren Schüler für die Erlernung einer zweiten oder dritten modernen Sprache, insbesondere der englischen, auf den Weg des Privatstudiums verwiesen werden können.

6. Wo das nicht erreicht wird, mag das Englische in der Form des wahlfreien Unterrichts durch 2—3 Klassen hindurch mit 2, später mit 1—2 Wochenstunden Berücksichtigung finden.

7. Als Ziel ist ins Auge zu fassen Verständnis eines modernen englischen Prosaschriftstellers von allgemeinem Bildungswerte ohne allzustörendes Bedürfnis des Wörterbuchs und die Fähigkeit einen Brief oder einen Aufsatz über die einfachsten Lebensverhältnisse in englischer Sprache zu schreiben.

Französisch.

Allgemeines.

8. Das Ziel einer auch nur annähernden Beherrschung der französischen Sprache in Wort und Schrift und einer Einführung in das moderne Leben des französischen Volkes ist für das Gymnasium zu hoch gesteckt.

9. Vielmehr ist als Ziel zu bezeichnen das Verständnis der prosaischen und der einfacheren dichterischen Litteratur seit Corneille ohne häufige Benützung des Wörterbuchs und die Fähigkeit einen Brief oder elementaren Aufsatz über einen im Gesichtskreis des Schülers liegenden Gegenstand in französischer Sprache zu schreiben.

10. Die gegenwärtig vorwiegende Stundenausstattung mit 18—20 Wochenstunden, von denen ein verhältnismäßig stärkerer Bruchteil auf das Anfangsjahr fällt, ist ausreichend, um dieses Lehrziel zu erreichen.

11. Eine Annäherung des Bayrischen Lehrplans an den der übrigen deutschen Staaten im Sinne eines erheblich früheren Beginns des französischen Unterrichts und einer erheblich stärkeren Stundenausstattung ist dringend zu wünschen.

Aussprache.

12. Bei aller Pflege sorgfältiger Aussprache ist doch eine theoretische Einführung in die Phonetik zu unterlassen und die Begründung der Aussprache selbst durch lautphysiologische Erwägungen auf das notwendigste zu beschränken.

Digitized by Google

Grammatik.

13. Für eine auf unbewußter Gewöhnung oder rein induktiver Ableitung aus dem Lesestoff beruhende Aneignung der grammatischen Gesetze fehlt dem Unterricht am Gymnasium die notwendige Zeit.

14. Er kann deshalb auf eine bis zu einem gewissen Grade systematische Behandlung der Grammatik nicht verzichten, wird sie aber auf die wichtigsten Grundregeln beschränken und von Einzelheiten, namentlich in der Kasuslehre möglichst entlasten.

15. Aus demselben Grunde ist ihm die Uebungsform des Uebersetzens aus der Muttersprache ins Französische nicht entbehrlich; sie soll aber im Fortschritt des Unterrichts zurücktreten und durch freiere Uebungen im Französischschreiben ersetzt, in der Reifeprüfung endlich anstatt der Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische ein kurzer und einfacher freier Aufsatz verlangt werden.

Lektüre.

16. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist der historische Gesichtspunkt zu Grunde zu legen und deshalb neben der neuen und neuesten Litteratur insbesondere auch die ältere Litteratur des 17. und 18. Jahrhunderts zu berücksichtigen.

17. Am zweckmäßigsten wird deshalb der Lektüre eine umfassende, eine wechselnde Auswahl gestattende Sammlung von Musterstücken in historischer Folge zu Grunde gelegt, in der die verschiedenen Perioden eine ihrer geschichtlichen Bedeutung entsprechende Vertretung finden und auch die neueste Entwicklung gebührend berücksichtigt wird.

Vorbildung zum Lehramte.

18. Der Unterricht im Französischen am Gymnasium ist in die Hände eines Lehrers zu legen, der neben der Befähigung für den französischen Unterricht eine nicht blos elementare Kenntnis des Lateinischen besitzt. Dieser Forderung wird am besten gedient durch eine Gymnasial- oder Realgymnasial-Vorbildung auf das akademische Studium für das Lehramt der französischen Sprache am Gymnasium.

19. Da wo durch Zulassung der Vorbildung durch die Oberrealschule diese Forderung ausgeschlossen ist, ist umsomehr in der Lehramtsprüfung selbst der Nachweis einer solchen Kenntnis des Lateinischen zu verlangen.

20. Aufenthalt und Studium in französischem Volks- und Sprachgebiete ist auch für die Anforderungen an den Unterricht im Gymnasium als höchst wertvoll zu bezeichnen. Doch muß er von erheblicher Dauer sein und mindestens ein Jahr umfassen. Die sog. Ferienkurse aber sind in ihrer Kürze und Flüchtigkeit nur dann von nachhaltigem Werte, wenn sie in häufigerer Wiederholung genommen werden.

Die von dem Referenten gegebene Ausführung des Vorstehenden kommt in den „Neuen Jahrbüchern," der Abteilung für Pädagogik, zu wortgetreuem Abdruck. Für unsere Zeitschrift hat Herr Hirzel auf unsere Bitte folgenden Auszug aus seinen Begründungen niedergeschrieben, der sich an die einzelnen Nummern seiner Leitsätze anschließt.

1. „Nach einer kurzen persönlichen Rechtfertigung seines Auftretens in dieser Frage, die sich auf langjährige praktische Erfahrung im französischen Unterricht und auf aufmerksame Verfolgung der herrschenden Bewegung stützt, ging Redner aus von einer kritischen Betrachtung der allgemeinen Entwicklung des Gymnasiallehrplans in den letzten Jahrzehnten, welche sich nicht als ein organischer Ausbau, sondern als eine in noch fortdauernder Steigerung begriffene mechanische Aneinanderreihung und Anhäufung von Lehrstoffen darstellt, wobei weder auf das Auffassungs- und Verarbeitungsvermögen des jugendlichen Geistes, noch auf die innere Gleichartigkeit des zu bewältigenden Lernstoffes die notwendige Rücksicht genommen ist. In diesem Entwicklungsgange sieht Redner eine der Hauptursachen der Mängel, welche so oft dem Gymnasium, nicht durchaus mit Unrecht,

Digitized by Google

vorgeworfen werden. Er erscheint um so bedenklicher, als diese Erweiterung der Lehrziele ganz überwiegend unter dem Gesichtspunkt der Bedürfnisse des Erwerbslebens stattgefunden hat, womit der grundsätzliche Unterschied der Aufgabe des Gymnasiums von der der Realschule verwischt worden ist. Verantwortlich dafür ist freilich zunächst nicht die Schule, die mit Unrecht zum Sündenbock gemacht wird, da sie in ihrer Machtlosigkeit nur einen geringen Einfluß auf die Gestaltung ihrer eigenen Aufgabe ausübt, sondern die Schulverwaltung, in welcher andere Stimmen das entscheidende Gewicht haben. Doch hätte vielleicht eine frühzeitige, entschiedene, geschlossene Abwehr die Einseitigkeit dieser Entwicklung in höherem Maße hemmen können, als es thatsächlich geschehen ist. Das beweist der relative Erfolg des Braunschweiger Tages. Künftig wird das um so leichter sein, da durch Aufgabe des sogenannten Gymnasialmonopols nunmehr dem Gymnasium die Möglichkeit einer freieren Entfaltung seiner spezifischen Bildungskräfte, d. h. einer entschiedeneren Festhaltung seines altsprachlichen Grundbaus, gegeben scheint. Freilich kann die nunmehr in Preußen eingetretene Vermehrung des Lateinunterrichts nur als der Anfang dazu betrachtet werden."

2. „Dieser grundlegende Gesichtspunkt ist auch für eine Beurteilung und Behandlung des Unterrichts in den neueren Sprachen festzuhalten, um so mehr als auf diesem Gebiet neuerdings unter dem Einfluß der korporativ organisierten Lehrerschaft Ansprüche auftreten und Ziele aufgestellt werden, welche eine wesentliche Einengung der Bewegungsfreiheit des alten Gymnasiums erstreben oder doch voraussetzen und welche zwar von den Schulverwaltungen noch nicht anerkannt, aber auf sie doch nicht ohne Einfluß geblieben sind."

3. „Daß der Ersatz des Griechischen durch das Englische zu verwerfen ist, braucht in einer Versammlung des Gymnasialvereins nicht von neuem begründet zu werden, da dies schon wiederholt geschehen ist. Doch ist darauf hinzuweisen, wie bedenklich es scheint, daß nun doch unter gewissen Voraussetzungen und Einschränkungen auch in Württemberg, dem Lande, das mit Recht im ganzen als eine der festesten Burgen des Gymnasialschulwesens gilt, besondere Abteilungen von Schülern gebildet werden, die unter Entbindung vom Griechischen sogenannten Ersatzunterricht im Englischen erhalten. Frühere Vorgänge in diesem Lande, welche auf ähnlichem Wege zu einer Schwächung des Gymnasialprinzips, einer teilweisen Sprengung gymnasialer Lehranstalten unter Abscheidung der Realgymnasien nach württembergischem Modell geführt haben, sollten zur Vorsicht mahnen."

4. „Trotzdem gewisse Vorzüge des Englischen vor dem Französischen für den Unterricht an deutschen Gymnasien anzuerkennen sind, insbesondere die größere Verwandtschaft von Sprache und Volkscharakter und der größere Reichtum an wertvoller Schullitteratur, ist doch dem Französischen der Vorzug zu geben, da der geschichtliche Zusammenhang des französischen Volkes mit dem deutschen ein engerer, die Einwirkung des ersteren auf das letztere eine, wenn auch vielfach unerfreuliche, doch tiefere und länger andauernde ist und die Forderung der Bevorzugung des Englischen sich überwiegend auf Gründe stützt, die den Bedürfnissen des Erwerbslebens entnommen sind. Eine obligatorische Pflege beider Sprachen aber kann auf dem Gymnasium als zu sehr belastend höchstens unter gewissen geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen zugelassen werden, die nur ausnahmsweise zutreffen."

5—7. „So weit das Englische am Gymnasium überhaupt gepflegt werden kann, wird es am zweckmäßigsten auf den Weg des Privatstudiums verwiesen. Dieser Weg bietet den doppelten Vorteil, daß er der insbesondere an die älteren Schüler zu stellenden Forderung selbständigen Interesses und selbstthätigen Arbeitens Rechnung trägt und daß er dem ungesunden Haschen nach fakultativem Unterricht, dem die Schüler mit ihren Kräften vielfach nicht gewachsen sind, den

Digitized by Google

Boden entzieht. Da praktische Handhabung der Sprache als Lehrziel des Gymnasiums hier nicht angestrebt werden soll, dieses vielmehr auf den in der These angeführten Umfang zu beschränken ist, in dem es auch nach Ausweis der Erfahrung erreicht werden kann, so bildet die Schwierigkeit der Erlernung einer richtigen Aussprache ohne Lehrer keinen durchschlagenden Grund hiergegen. So weit aber die durch die hypertrophische Entwicklung des Lehrplans wesentlich verschuldete Mutlosigkeit und Unfähigkeit der Schüler zu selbständigem Arbeiten diesem Weg ein Hindernis bereitet, ist zu dem Mittel fakultativen Unterrichts zu schreiten, für welchen die Sekunda und die Unter-Prima als die geeignetsten Stellen erscheinen und welcher auf 2—3 Jahre mit je 2, beziehungsweise einer Wochenstunde zu bemessen ist."

8. „Zwei Gesichtspunkte werden von der neuesten Entwicklung des Unterrichts in den fremden Sprachen, besonders der französischen, vielfach als maßgebend mit Einseitigkeit betont. Der eine ist die praktische Beherrschung der Sprache. Eine solche zu erreichen, fehlt es dem Gymnasium und seinen Schülern in den Durchschnittsverhältnissen an der nötigen Zeit, dem nötigen Interesse und vor allem dem nötigen Milieu. All das könnte nur geschaffen werden durch weitgehende Einschränkung anderer wichtigerer Lehrziele, wodurch das Gymnasium in seinem wesentlichen Grundcharakter zerstört würde. Daß ein solches Ziel mit den Mitteln des Gymnasiums und selbst des Realgymnasiums nicht erreicht werden könne, ist auf der Bremer Philologenversammlung von einem der entschiedensten Vertreter der Reformrichtung selbst ausgesprochen worden. Eine stärkere Berücksichtigung dieser Seite des Unterrichts, als sie bisher geübt wurde, im Sinne einer maßvollen propädeutischen Einführung in dieselbe, soll damit nicht ausgeschlossen werden; ihr Ziel soll aber nur sein, die Grundlage zu schaffen, auf der dann in späteren Jahren im fremden Lande selbst rasch und leicht die vollere Aneignung erfolgen kann. Der andere jener beiden Gesichtspunkte ist die Einführung in die modernen Lebensbedingungen und Lebensverhältnisse des fremden Volkes. Dieser wird in manchen hierfür zur Verfügung gestellten Lehrmitteln mit einem Nachdruck und in einem Umfang betont, der das Bedürfnis und die Aufnahmefähigkeit der Schüler des Gymnasiums weit übersteigt und oft selbst über das hinausgeht, was ihnen für das Verständnis des eigenen Volkstums oder des Lebens der alten Völker dargeboten zu werden pflegt und von ihnen verarbeitet werden kann."

9. „Dem gegenüber ist als das wesentliche Ziel des Unterrichts das leichte und bequeme Verständnis der dieser Altersstufe angemessenen Litteratur in ihrer Entwicklung in der sogenannten neufranzösischen Periode festzuhalten, wobei, entsprechend der starken Betonung des historischen Gesichtspunktes im Gymnasialunterricht überhaupt, insbesondere auch die früheren Epochen, Klassizismus, Aufklärung, Revolutionszeit, zu berücksichtigen sind, die neueste Entwicklung aber zwar nicht auszuschließen, aber nicht allzustark in den Vordergrund zu stellen ist. Daneben ist für die praktische Fertigkeit in der schriftlichen Handhabung der Sprache das in der These bezeichnete Ziel anzustreben."

10. 11. „Für die Lösung der so bestimmten Aufgabe scheint die in der großen Mehrzahl der deutschen Staaten mit ziemlicher Uebereinstimmung ausgesetzte Stundenzahl (18—20) in ihrer im wesentlichen gleichen Verteilung auf die einzelnen Klassenstufen, mit stärkerer Ausstattung der Quarta als Anfangsklasse, mit schwächerer im weiteren Fortgang, ausreichend zu sein. Kleinere Unterschiede und Verschiebungen mögen als in besonderen Verhältnissen begründet anerkannt werden; ein Rütteln am Grundbau dieses Systems ist zu widerraten. Die größere Gesamtstundenzahl und der frühere Beginn in den Reichslanden rechtfertigt sich durch die besondere geschichtliche und geographische Stellung dieses Gebiets. Dagegen muß die große Verschiedenheit, welche die ganze Organisation

Digitized by Google

des französischen Unterrichts in Bayern gegenüber derjenigen in allen anderen deutschen Staaten zeigt, (Beginn in der ersten Gymnasialklasse = Untersekunda, 12 Stunden Gesamtzahl) als in hohem Grade beklagenswert bezeichnet werden, da sie den Uebertritt bayerischer Schüler an auswärtige Anstalten zu ihrem eigenen Schaden aufs höchste erschwert. Da die bayerische Lehrerschaft in ihrer korporativen Vertretung selbst eine Verstärkung des französischen Unterrichts in der Stundenzahl vorgeschlagen hat, so wäre insbesondere zu wünschen, sie möchte in dem Sinne vor sich gehen, daß der Unterricht erheblich früher begonnen wird und schon auf der Unterstufe mit stärkerer Stundenzahl ausgestattet wird."

12. „Was die Durchführung des Unterrichts im einzelnen betrifft, so scheint eine starke Betonung der Phonetik, welche bis zur Forderung einer theoretischen Einführung in dieselbe auf der Elementarstufe geht, einerseits die Wichtigkeit der Sache zu überschätzen, andererseits ihre Schranken zu verkennen. Es geht hier, wie so oft gerade in den Schulreformvorschlägen: die Versäumnisse früherer Zeiten, welche nicht geleugnet werden sollen und denen gegenüber eine bessere Pflege dieser Seite des Unterrichts ganz berechtigt erscheint, rufen nun eine Gegenwirkung hervor, die über das richtige Maß hinausgeht. Phonetische Belehrungen, losgelöst vom unmittelbar praktischen Bedürfnis, taugen nicht für das kindliche Alter, scheinen ihm unnatürlich und sind ihm langweilig. Andererseits wird all dieser phonetische Drill doch keine sogenannte dialektfreie Aussprache herbeiführen können. So wenig das bei der Muttersprache erreichbar oder auch nur wünschenswert ist, so wenig ist es bei den Fremdsprachen auf der Stufe der Schule möglich. Die an jener durch Natur und lange Uebung trainierten Organe zeigen auch bei diesen ähnliche Wirkungen."

13—15. „Zum Unterricht in der Grammatik und den damit verwandten Uebungen wurde ausgeführt, daß der formal bildende Wert, den ein gründlicher und rationeller Grammatikunterricht in fremden Sprachen trotz allem, was dagegen eingewendet worden ist, immer behalten wird, für das Gymnasium weniger in Betracht komme, da dieses an dem hierfür noch viel wertvolleren Unterricht in den alten Sprachen eine vollgenügende Grundlage habe. Von diesem Gesichtspunkt aus habe eher die Realschule zu erwägen, ob sie auf dieses geistige Zuchtmittel um einer mehr oder minder äußerlichen Routine willen verzichten könne. Dagegen sei doch die Frage, ob nicht das Interesse des französischen Unterrichts selbst gerade auf dem Gymnasium den Verzicht auf einen grammatischen Betrieb widerrate. Zur Erfassung der Sprachgesetze auf dem Wege der Induktion (ein Mittel, dessen eklektische Verwendung nicht ausgeschlossen ist) oder gar der unbewußten und mehr intuitiven Aneignung fehle dem Gymnasium die notwendige Zeit und das ganze geistige Milieu, und so sei die Gefahr der Oberflächlichkeit und der Verflachung vorhanden, die schlimmste, die es im Unterricht überhaupt, insbesondere im sprachlichen gebe, wenn man auf den Weg der bewußten, logischen, schulmäßigen Aneignung verzichte. Zum Beleg dafür wurde auf eine Probe hingewiesen, die mit der auf Anschauung gegründeten Methode des französischen Elementarunterrichts an der Hand eines sehr gut empfohlenen Lehrbuchs gemacht worden sei. Dagegen läßt allerdings, wurde weiterhin dargelegt, die Rolle des grammatischen Detailstoffes, wie ihn die Lehrbücher noch vielfach enthalten, sich erheblich beschränken und in gelegentlicher und jeweils wiederholter Behandlung bei der Lektüre und den sonstigen Uebungen erledigen. Das gilt insbesondere von der Casuslehre. Dem entsprechend sind auch die der Einübung und Befestigung des grammatischen Stoffes gewidmeten Uebungen des Uebersetzens in die fremde Sprache zwar festzuhalten, aber im weiteren Fortgang einzuschränken und durch Uebungen in der freien schriftlichen Handhabung der Sprache in Auszügen, Zusammenfassungen, Briefen und kleineren Aufsätzen zu ersetzen. Es ist anzunehmen, daß von diesen Uebungen die Schüler selbst mehr Anregung empfangen

Digitized by Google

als von den unaufhörlichen thèmes. So kann auch am Schlusse bei der Reifeprüfung als Probeleistung ganz wohl ein in mäßigen Grenzen des Umfangs und der Schwierigkeit gehaltener französischer Aufsatz verlangt werden."

16. 17. „Bei der Auswahl des Lesestoffes ist es in steigendem Maße üblich geworden, die moderne und modernste Entwicklung der Litteratur zu berücksichtigen. Das erweist namentlich die nachgerade einen erschreckenden Umfang annehmende buchhändlerische Betriebsamkeit auf diesem Gebiete, wodurch eine fast unübersehbare, wenig gesichtete Fülle von Stoffen zur Verfügung gestellt wird, welche nicht selten die nötige Sorgfalt in der Prüfung der pädagogischen und didaktischen Angemessenheit, besonders für die Bedürfnisse des Gymnasialunterrichts, vermissen lassen. Die Einrichtung einer Centralprüfungsanstalt für diesen Zweck, so wohl gemeint sie ist, bietet dafür keine Sicherheit, birgt vielmehr die Gefahr einer Centralisierung in sich, bei welcher die lokale und landschaftliche Verschiedenheit der Bedürfnisse und Ansichten, ein berechtigter und wohlthätiger Partikularismus, nicht zu ihrem Rechte kommt, und welche schließlich eine Autorität gewinnen kann, durch die das Bewußtsein der eigenen Verantwortlichkeit und der Pflicht selbständiger Prüfung erstickt wird. Die vorherrschende Richtung dieser Sammlungen geht auf das Moderne in Litteratur und Leben. So wohl begründet es nun ist, daß auch diese Seite mehr, als es vielleicht da und dort geschieht, berücksichtigt wird, so muß doch auch hier betont werden, daß der überwiegend historische Gesichtspunkt der ganzen Gymnasialbildung ein stärkeres Hervortreten der Vergangenheit und der geschichtlichen Entwicklung auch auf diesem Gebiete verlangt, als es vielfach erkennbar ist. Bei der ungeheuren Fülle des gebotenen Materials, bei dem Mangel einer durch lange Tradition gewonnenen Sichtung desselben, wie man sie trotz manchen Schwankens im einzelnen in den alten Sprachen hat, angesichts des Bedürfnisses, den Rahmen für eine gewisse Gleichförmigkeit zu schaffen, dürfte es sich empfehlen, der Lektüre eine historisch geordnete Sammlung von Lesestücken aus den wichtigsten Perioden zu Grunde zu legen, wie es deren schon jetzt eine Anzahl ganz brauchbarer giebt. Dabei mag das Moderne etwas stärker zu seinem Rechte kommen und die Freiheit, daneben ab und zu ein selbständig gewähltes Lesestück zu behandeln, nicht verwehrt sein."

18—20 „Für einen wissenschaftlich begründeten Unterricht im Französischen an allen höheren Lehranstalten, auch an den Realschulen, so weit sie auf einen solchen Anspruch machen, ist gründliche, nicht bloß auf oberflächlichem Herumnippen beruhende Kenntnis des Lateinischen unerläßlich. Da eine solche erfahrungsgemäß — von vereinzelten Ausnahmen abgesehen — nur im Schulunterricht gewonnen wird, nicht aber auf dem Wege einer nachträglichen Dressur zu einer sogenannten Ergänzungsprüfung, die sich in der Regel mit Scheinerfolgen abspeisen lassen muß, so erscheint als die normale Vorstufe für die Vorbildung zum Lehramt in der französischen Sprache, mindestens an Gymnasien und Realgymnasien, der Gang durch das Gymnasium oder auch Realgymnasium, so fern dieses das Latein nicht blos zum Schein pflegt, nicht aber der durch die Realschule, mit anderen Worten: das sogenannte Monopol dieser Anstalten sollte hier nicht in ihrem Interesse, sondern in dem des französischen Unterrichts beibehalten werden. Wo die unterschiedslose Gleichheit in den sogenannten Berechtigungen das nicht gestattet, sollte um so mehr durch entsprechende Vorkehrungen in der Lehramtsprüfung selbst der Nachweis solider lateinischer Sprachkenntnisse verlangt werden. Als ein entschiedener Vorzug der neuen württembergischen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt ist es von diesem Gesichtspunkt aus zu betrachten, daß sie die facultas für das Französische mit der für die alten Sprachen, die unter sich untrennbar verbunden sind, in organische Beziehung setzt. Der Gefahr eines einseitigen Spezialistentums,

Digitized by Google

das im Unterricht sogar ab und zu gegen die alten Sprachen polemisiert, wird so am sichersten vorgebeugt. Die Forderung zum Zweck praktischer Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift und vertiefter Kenntnis des französischen Volkstums längere Zeit im fremden Sprachgebiet sich aufzuhalten, wofür sich dann doch Frankreich selbst am besten empfiehlt, rechtfertigt sich zunächst da, wo praktische Sprach- und Schreibfertigkeit und Einführung in Leben und Art des modernen Volkstums als Lehrziel in erster Linie betont werden, ist also für das Lehramt an Gymnasien, wo dieses Ziel nicht in vorderster Linie steht, minder dringlich; doch ist selbstverständlich auch für dieses eine solche Vorbildung von hohem Werte, vorausgesetzt, daß sie die andren Seiten des lehramtlichen Studiums nicht beeinträchtigt. Ein solcher Studienaufenthalt muß aber, wenn er nachhaltige Früchte tragen will, von erheblicher Dauer, nicht bloß auf ein halbes Jahr beschränkt sein und auch dann ein oder das andere Mal auf kürzere Zeit wiederholt werden. In weit höherem Grade noch gilt das von den Ferienkursen, deren Wirkung, wenn sie vereinzelt bleiben, für jenen Zweck doch nur eine oberflächliche sein kann. Darum dürfte es sich empfehlen, solche Ferienkurse, die freilich dann jenes weitergehende Ziel sich nicht setzen können, auch im eigenen Lande in den Zentralstätten des wissenschaftlichen Lebens einzurichten, die dann häufiger und mit geringeren Opfern besucht werden können. Auf alle Fälle aber ist, soll diese besondere Quelle fremdsprachlicher Bildung nach möglichst vielen Seiten befruchtend sich ergießen, eine weit ausgiebigere Verwendung von öffentlichen Mitteln für Reisestipendien und verwandte Zwecke erforderlich."

Der Vortragende schloß mit der Bemerkung, daß dem Gymnasium jedenfalls mehr Vertiefung mit Beschränkung, als Erweiterung mit Verflachung notwendig sei; sonst, so im politischen Leben, dem Fortschritt huldigend, sei er weit entfernt, alles Neue in der Pädagogik als Fortschritt anzuerkennen, wenn er deshalb auch vielleicht als Reaktionär angezapft werden sollte.

Die vorstehenden, mit vielem Beifall aufgenommenen Erörterungen riefen eine ziemlich lebhafte Diskussion hervor, die sich auf zwei Fragen zuspitzte, die, ob das Englische am Gymnasium obligatorisches Unterrichtsfach sein dürfe, und die, ob es als Ersatzfach für das Griechische zuzulassen sei.

Prof. Hornemann von Hannover bejahte die erstere Frage mit Entschiedenheit, indem er sich auf die Autorität von Ahrens und die 50jährige Praxis in Hannover berief, wo das Englische neben dem Lateinischen, Griechischen und Französischen bis 1892 in den vier obersten Jahreskursen Pflichtfach gewesen und es seitdem von Obersekunda an sei. Die Hannoverschen Gymnasien stünden deshalb nach dem Urteil derer, die sie kennten, keineswegs in anderen Fächern niedriger. Rektor Hirzel scheine ihm zu ängstlich bezüglich dessen, was man von den Schülern der obersten Klassen in einem ihnen so leicht fallenden Lehrstoff, wie das Englische sei, verlangen könne. Auch kleine englische Aufsätze auf Grundlage von mündlichen englischen Besprechungen würden an hannöverschen Gymnasien geleistet. Deswegen sei es wünschenswert, daß bei einer etwaigen Abstimmung über These 6 doch wenigstens die Möglichkeit eines obligatorischen Betriebes des Englischen an den humanistischen Lehranstalten anerkannt werde.

Jäger möchte nichts gegen den Hornemannschen Antrag in seiner limitierenden Form einwenden, macht aber darauf aufmerksam, daß die Verhältnisse in Hannover wesentlich anders, als in anderen preußischen Provinzen liegen. Er sieht ferner einen erziehlichen Vorteil darin, wenn das Englische Freifach ist, wenn dem Schüler in den oberen Klassen der Unterricht in einer Sprache geboten wird, die er lernen kann, aber nicht lernen muß. Endlich meint J., daß sich das obligatorische Englisch doch vielfach zu einer Quelle der Ueberbürdung gestalten werde. Mit dem in These 15 geforderten freien französischen Aufsatz kann er sich nicht befreunden. Im Uebrigen aber erklärt er sich mit Hirzel

Digitized by Google

einverstanden und meint, daß er, wenn sein Kollege als Reaktionär angezapft werden sollte, gerne seine Leiden teilen wolle.

Dir. Cauer meinte: wenn in Hannover und den Hansestädten das Englische obligatorisch sei, ohne daß dabei die Schüler überbürdet würden, so zeige dies, daß die Frage der Ueberbürdung an verschiedenen Orten verschieden angeschaut werde. Er habe wiederholt die Erfahrung gemacht, daß in Unter- oder Oberprima solche, die das Englische in Obersekunda begonnen hätten, aus dem fakultativen Kurs ausgetreten seien, weil sie sonst überbürdet gewesen wären, und zwar auch wirklich fleißige und begabte Schüler.

Hornemann wünscht nur, daß ein zweistündiger obligatorischer Unterricht im Englischen für O. II und die Primen, wo er einmal bestehe, nicht etwa abgeschafft werde; und Cauer ist damit einverstanden, möchte nur lieber genauer sagen: „wo er nach historischer Entwicklung besteht."

Dir. Müller von Blanckenburg beantragt darauf, jedenfalls These 3 zur Abstimmung zu bringen: es sei wünschenswert energisch gegen die Möglichkeit zu protestieren, daß das Englische zu einem Ersatzfach für das Griechische gemacht werde.

Jäger meint, die Unsinnigkeit solcher Einrichtung verstehe sich von selbst. Man solle diesem Gedanken nicht zu großes Gewicht dadurch beilegen, daß man speziell über seine Verwerfung abstimme.

Da Müller gleichwohl wünscht, daß man abstimme, um zu thun, was möglich ist, damit nicht irgend welche Gymnasien mit solcher Verkehrtheit beglückt werden, so fragt der Vorsitzende, ob gegen These 3 von irgend einer Seite Widerspruch erhoben werde. Es ist nicht der Fall.

Endlich wurden noch von mehreren Seiten, so von Wendt und Geh. Rat Hartwig starke Bedenken gegen den vom Referenten empfohlenen französischen Aufsatz geäußert. Wendt will aber damit nicht freiere Verwendung der französischen Sprache ausgeschlossen sehen, sondern hält schriftliche wie mündliche Uebungen der Art, wie auch in den klassischen Sprachen, für wohl angebracht.

Hirzel bedauert in seinem Schlußwort, daß nicht mehr Beifall gefunden habe, was er in erster Linie vorgeschlagen, das Englische dem Privatstudium zu überlassen. Den mannigfachen fakultativen Unterricht unterzubringen, halte oft sehr schwer. Den griechischen Unterricht durch den englischen ersetzen zu lassen, sehe er unter allen Umständen als gefährlich an, auch unter denen, unter welchen dies in Preußen für Tertianer und Untersekundaner zugelassen sei. Das Gymnasium thue damit immer einen Schritt zum Realgymnasium.

Bei dem an diese Verhandlungen sich anschließenden gemeinschaftlichen Essen feierte der nunmehr erste Vorsitzende in launig-ernster Weise die Eigenart dessen, der an diesem Tage des Amtes gewaltet hatte; an den in der Schweiz weilenden Geh. Rat Schrader aber wurde folgendes Telegramm abgesandt: „Dem treuen Führer und Freunde danken die Mitglieder des Gymnasialvereins für die hohen Verdienste, die er sich um die gemeinsam verfochtene Sache erworben und bitten ihn, als Ehrenmitglied auch fernerhin ihrem Kreise zu verbleiben." Eine Antwort, die später Wendt von Schrader empfing, lautet:

„Dem deutschen Gymnasialverein danke ich von Herzen für die Freundlichkeit, mit der er mich bei seiner diesjährigen Versammlung durch seinen Vorstand begrüßt hat. Es gereicht mir zu bleibender Genugthuung, daß ich die Ziele und die Bestrebungen des Vereins seit seiner Stiftung mit steter Teilnahme begleiten und nach dem bescheidenen Maß meiner Kraft fördern durfte. Dieselbe Gesinnung wird mich ihm auch während meines Lebensrestes verbinden; um so dankbarer bin ich dafür, daß der Verein mich als Ehrenmitglied in seiner Mitte behalten will. Halle den 13. Oktober 1901 Dr. W. Schrader."

Digitized by Google

Ueber Ort und Verhandlungsgegenstände der nächsten Versammlung hoffen wir am Schluß des Heftes Definitives mitteilen zu können. Schon jetzt aber möchten wir berichten, daß bei der am 4. November vorgenommenen Revision der Rechnungsbücher und der Kasse des Vereins, um die unser Schatzmeister, Prof. Hilgard zum Zweck seiner Entlastung ersucht hatte und die zu übernehmen der Vorstand Herrn Direktor Dr. Böckel in Heidelberg gebeten, alles in vollständiger Ordnung gefunden wurde. Zugleich ergab sich dem Revisor, welche unendliche Mühe, besonders wegen des häufigen Ortswechsels von Vereinsmitgliedern, die Führung des Mitgliederverzeichnisses und die Einkassierung der Jahresbeiträge macht. Wir möchten Jedermann bitten, was an ihm liegt, zu thun, um dem auch sonst stark Beschäftigten diese Arbeit zu erleichtern.

G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. Mit Namen- und Sachregister, Verzeichnis der Verfasser und Verleger. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von **Karl Kehrbach.** Jahrgang II (1897). Berlin 1900. Harrwitz Nachfolger. XLVII und 1208 S., Preis 20 Mk.

Das Erstaunen, dem wir beim Erscheinen des ersten Jahrgangs obiger Zusammenstellung im Humanistischen Gymnasium 1898, S. 99 Ausdruck gaben, ist das gleiche gegenüber dem zweiten Band, das erschreckte Staunen über die Fülle dessen, was innerhalb eines Jahres auf pädagogischem Gebiet blos in den deutschredenden Ländern produziert worden ist, und das bewundernde Staunen über die Arbeitssumme und Arbeitskraft, durch die es möglich wurde, all diese Bücher, Broschüren, Artikel, gelegentliche Erörterungen so, wie hier geschehen, übersichtlich zu registrieren und nicht bloß zu registrieren (womit all in den Wenigsten gedient gewesen wäre), sondern zugleich durch kurze Inhaltsangaben über Absicht und Bedeutung der einzelnen Nummern zu unterrichten und durch ein beigegebenes alphabetisches Sachregister von weitgehendster Spezialisierung die Möglichkeit zu schaffen, daß man sich rasch informieren kann, wo etwas über irgend eine pädagogische Materie im Jahr 1897 geschrieben worden ist. Was Kollege Jäger einmal im Gymnasialverein zu erörtern vorschlug, wie man der Ueberproduktion auf pädagogischem Gebiet steuern könne, das wird Jedem als zeitgemäß schon einleuchten, wenn er den Katalog der Wiese'schen Bibliothek durchgeht oder Einsicht nimmt von dem jüngst erschienenen Verzeichnis der Books on Education in the Libraries of Columbia University N. Y., aber noch deutlicher wird einem doch die Sache angesichts der Kehrbach'schen Publikation, in der 2400 Bücher, 6000 Aufsätze (aus 239 pädagogischen Zeitschriften, 123 nichtpädagogischen Zeitungen und Zeitschriften) und 200 Verordnungen (aus 28 amtlichen Organen) aufgeführt sind. Bei solcher Ueberfülle von längeren oder kürzeren pädagogischen Auseinandersetzungen, die im Lauf von 12 Monaten Leute einer einzigen Nation veröffentlicht haben, ist eine Unternehmung, wie die vorliegende, ungemein wertvoll, und man kann nur lebhaft wünschen, daß dem Herausgeber zu ihrer Fortführung auch ferner Mittel und Kräfte zur Verfügung stehen möchten. — Den Wunsch wagt man nicht zu hegen, daß von Kehrbach und seinen Genossen die Riesenarbeit übernommen werde, in ähnlicher Weise auch die pädagogischen Erörterungen des Auslandes zu registrieren, so wichtig auch ist, was auf diesem Gebiet z. B. in Frankreich, Italien, England, und vor Allem was in den Vereinigten Staaten Amerikas jährlich geleistet wird. Aber vielleicht regt das Kehrbach'sche Werk Pädagogen dieser Länder an, etwas Analoges für ihre Heimat zu schaffen. G. U.

Vier Sammelwerke, die auch für die höheren Schulen Bedeutung haben.

Die litterarische Geschmacksrichtung in weiteren Kreisen zu heben und das vorhandene Lesebedürfnis durch Darbietung der besten Gaben aus der Litteratur der Kulturvölker zu befriedigen, ist der Hauptzweck der **„Meyerschen Volksbücher"**, herausgegeben vom Bibliographischen Institut. Aus der Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses der Sammlung, die bereits über 1200 Nummern zählt, erhellt, wie viel sie auch davon bietet, was man gern in den Händen von Schülern oberer Klassen, zumteil auch von jüngeren sehen wird. Natürlich denken wir dabei nicht an die Uebersetzungen von Cäsars gallischem Krieg und von Tacitus' Germania oder an das Reichsgesetz zur Bekämpfung des unlauteren Wettbewerbs (es sei denn, daß daraus Schlüsse auf unlauteren Wettbewerb in

Digitized by Google

der Schule gezogen würden), wohl aber an eine ganze Reihe von Werken der deutschen und ausländischen, der alten und modernen, schönen und wissenschaftlichen Litteratur, die sich die meisten Schüler sonst nicht leicht verschaffen könnten, wenigstens schwerlich würden anzuschaffen vermögen. Vor 50 Jahren leistete einen ähnlichen Dienst die Meyersche Groschenbibliothek, die aber gar keine Uebersetzungen aus fremden Litteraturen brachte und von den Meyerschen Volksbüchern zugleich sehr wesentlich im Druck und in der ganzen Ausstattung übertroffen wird. Leisten doch die letzteren in diesen Beziehungen so Gutes, daß der Preis von 10 Pfg. für die Nummer staunenswert ist. Für jüngere Stufen ist gesorgt mit dem Abdruck der Grimmschen Märchen, von Bechsteins Märchenbuch, Schwabs Erzählungen aus der griechischen Heldensage, von Gullivers Reise nach Lilliput. Die Aelteren mögen sich beispielsweise Archenholz' Gemälde aus dem siebenjährigen Krieg, Ausgewählte Schriften von Friedrich dem Großen, Arndts Rhein und seine Wanderungen, Teile von Brehms Tierleben, A. v. Humboldts Ansichten der Natur, Neumayers Schrift über die Erde im Weltraum, Ratzels Grundzüge der Völkerkunde und dieses und jenes aus der poetischen Litteratur des In- und Auslandes kaufen. Ja, wir halten für wohl möglich, daß der Schulunterricht aus dieser Sammlung unmittelbaren Nutzen zieht, indem die Lektüre von Manchem, dessen Anschaffung man bisher nicht verlangen konnte, jetzt in der Klasse vorgenommen oder den Schülern als häusliche Beschäftigung aufgegeben werden kann.

Ausschließlich wissenschaftliche Belehrung bezwecken die **„Sammlung Göschen"** aus dem G. J. Göschen'schen Verlag in Leipzig und die Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens mit dem Titel **„Aus Natur und Geisteswelt"**, die wir der Teubner'schen Buchhandlung verdanken. Doch tragen auch diese beiden Unternehmen verschiedenen Charakter. Das erstere verfolgt mit Glück den Zweck, eine auf den neuesten Forschungen beruhende, knappe, in leicht verständlicher Sprache gehaltene Einführung in jede Wissenschaft durch übersichtliche Mitteilung ihrer Hauptresultate zu geben. Die Verfasser, unter denen sich bedeutende Namen befinden, sind fast durchweg Männer, denen das Unterrichten, sei es auf Mittel-, sei es auf Hochschulen, Beruf ist. Einzelne Bändchen, z. B. die griechische Altertumskunde von Prof. Maisch und Dr. Pohlhammer, die römische Geschichte von Dr. Julius Koch, die deutsche Grammatik von Dr. Lyon, erlebten bereits neue Auflagen. Die Zahl der Bändchen übersteigt schon 120. Durchschnittlich 160 Seiten stark, zumteil illustriert und durch Güte des Papiers, Drucks und Einbands ausgezeichnet, haben sie den Preis von nur 80 Pfg. Viele werden schon für reifere Schüler ohne weitere Erklärung wohlverständlich sein, andere werden sich als wohlverwendbar im Unterricht erwiesen haben oder noch erweisen. Aber auch die Lehrer können zweifellos, auch wo es sich um ihre Fachwissenschaft handelt, vielfach erwünschte Belehrung aus diesen Darstellungen schöpfen. Manche Teile der Sammlung sind schon früher in der Zeitschrift besprochen. Heute möchten wir nur auf eine Anzahl sehr bemerkenswerter Veröffentlichungen, die hier noch keine Erwähnung gefunden haben, hinweisen (ein vollständiges Verzeichnis aller liegt in jeder Buchhandlung aus): Geschichte der italienischen Litteratur von Dr. K. Voßler; die Baukunst des Abendlandes von Dr. K. Schäfer; Geschichte der Malerei von Prof. Dr. Muther; Ethik von Prof. Dr. Th. Achelis; Sociologie von Prof. Dr. Achelis; Astrophysik von Prof. Dr. W. Wislicenus. Ganz besonders hervorheben aber wollen wir das in diesem Jahre erschienene Bändchen, das den Titel trägt: „Das öffentliche Unterrichtswesen Deutschlands in der Gegenwart von Dr. Paul Stötzner", eine sehr praktische Zusammenstellung der Lehrpläne von niederen und höheren Schulen in den verschiedenen deutschen Staaten, wo allerdings die neueste Gestaltung der preußischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen noch nicht berücksichtigt werden konnte. — Für Verwendung in der Schule sind wohlgeeignet auch die in die Göschensche Sammlung aufgenommenen Ausgaben neudeutscher und mittelhochdeutscher Litteraturwerke. — Könnte in dem Verzeichnis der Mitarbeiter nicht in Zukunft genau zugleich Stellung und Wohnort der Einzelnen angegeben werden?

Auch die Teubnersche Sammlung ist mit der Absicht unternommen, in verschiedene Wissenschaften durch leichtverständliche Darstellungen einzuführen, doch meistenteils nicht so, daß ein Ueberblick über das ganze Gebiet gegeben, sondern nur ein kleinerer, in sich abgeschlossener Teil desselben, dieser aber eingehend behandelt wird. Es leuchtet ein, daß hierdurch Einblicke gegeben werden, die in ihrer Art ebenso wertvoll wie die durch Uebersichten vermittelten sind, ja in gewisser Hinsicht wertvoller sein können als diese, insofern solches Eingehen ins Detail mehr Gelegenheit bietet, das Verfahren der Wissenschaft zu zeigen und das Nachdenken anzuregen.

So empfiehlt auch diese Sammlung sich

Digitized by Google

recht sehr zur Lektüre für reifere Schüler. Bei der Auswahl der Themen ist besonders darauf Bedacht genommen, aktuelle Interessen zu befriedigen. Eine Reihe von Bändchen enthalten volkstümliche Vorträge, die zumteil von Hochschullehrern gehalten sind. Folgende Nummern gingen uns bisher zu: 22) Die ständischen und sozialen Kämpfe in der römischen Republik v. Privatdozent L. Bloch. IV, 156 S. 00. — 6) Palästina und seine Geschichte v. Univ.-Prof. D. v. Soden. IV. 112 S. 2 Karten u. 1 Plan. 99. — 16) Die deutschen Volksstämme u. Landschaften v. Gymn.-Prof. Dr. O. Weise. VI, 128. 26 Abb. im Text u. auf Tafeln, 1 Karte. 00. — 8) Deutsche Baukunst im Mittelalter v. Univ.-Prof. Dr. A. Matthaei. IV, 156 S. 27 Abb. 99. — 4) Schrift- u. Buchwesen in alter u. neuer Zeit v. Gymn.-Prof. Dr. O. Weise. IV, 152 S. 37 Abb. 99. — 11) Das Theater von Privatdozent Dr. Borinski. IV, 139 S. 8 Bildnisse. 99. — 24) Der Bau des Weltalls von Univ.-Prof. Dr. J. Scheiner. IV, 141 S. 24 Fig. im Text u. auf Tafeln. 00. — 1) Acht Vorträge aus der Gesundheitslehre von Univ.-Prof. Dr. H. Buchner. IV, 139. 27 Figuren. 98. — 3) Bau und Leben des Tieres von Dr. W. Haacke. IV, 140 S. 21 Abb. 99. — 10) Unsere wichtigsten Kulturpflanzen von Privatdozent Dr. Giesenhagen. VIII, 114 S. 38 Abbild. 99. — 17) Das Licht und die Farben von Prof. Dr. L. Graetz VI, 150 S. 113 Abb. und Register. 00. — 9) Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der Elektricität von Prof. Dr. Richarz. VI, 139 S. 94 Abb. 99.

Eine vierte Sammlung endlich, „**Biographische Volksbücher**" aus R. Voigtländer's Verlag in Leipzig, hat sich zur Aufgabe gemacht, dem fühlbaren Mangel an guten und zugleich billigen Biographien abzuhelfen. Es ist wohl nicht zu bestreiten, daß vergangene Jahrhunderte am meisten uns naherücken und verständlich werden, wenn wir einzelne sie bestimmende Persönlichkeiten durch gute Lebensbeschreibungen näher kennen lernen. Aber auch zu rechtem Verständnis der Gegenwart können wir solche Hilfsmittel wohl brauchen, insbesondere auch unsere heranwachsende Jugend. Diesen Dienst leistet die Sammlung, die einstweilen nur Lebensbilder von Männern und Frauen, die im 19. Jahrhundert lebten und z. T. noch leben, bringen will. Absicht aber ist dabei, nicht allein das Wissen zu erweitern, sondern durch das Vorbildliche der geschilderten Persönlichkeiten auf den Charakter der Leser einzuwirken. Diesem Zwecke und der Eigenart von Volksbüchern entspricht es, wenn gelehrte Einzelheiten und Nebendinge weggelassen, dagegen vielfach charakteristische Aeußerungen der Personen herausgehoben werden. Daß auf die Jugend besondere Rücksicht genommen ist, wird dadurch gewährleistet, daß die wissenschaftliche Leitung des Unternehmens in der Hand eines Schulmannes, des Gymnasialdirektors Dr. Franz in Wandsbeck, liegt und daß die Autoren vielfach Pädagogen sind. Eine gute Empfehlung für die ganze Sammlung dürfte auch der Umstand sein, daß die Bismarckbiographie von Joh. Kreutzer, die wir im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift besprochen haben, ihr angehört. Nicht minder durch die äußere Ausstattung als durch den Inhalt empfehlen sich manche Teile der Sammlung in hohem Grade zu Schulprämien. Und die ganze wird wohl in mancher Schülerbibliothek Aufnahme finden, wenn auch die Biographien Gerhard Hauptmanns und Zolas dort entbehrt werden könnten. Die Bändchen sind verschieden stark. Ihr Preis berechnet sich nach der Zahl der Nummern, deren jede zwei Bogen umfaßt und 25 Pfg. kostet. Der Einband wird ebenfalls mit 25 Pfg. berechnet. Es gingen uns außer der oben erwähnten Bismarckbiographie zu: Nr. 74—77 Heinrich Schliemann und seine homerische Welt, v. Gymnasialdirektor Dr. Nelson, 125 S. mit 20 Abbildungen, und Nr. 78—81 Thomas Alwa Edison der Erfinder, von Oberlehrer Dr. Pahl, 115 S.; der Preis für beide Lebensbeschreibungen ist geh. je 1 Mark. E.

August Böckh. Lebensbeschreibung und Auswahl aus seinem wissenschaftlichen Briefwechsel. Von **Max Hoffmann.** Leipzig, Teubner 1901. VIII und 483 S., geh. 12 M.

Die Frage, wer von den deutschen Vertretern der klassischen Philologie im verflossenen Säculum der größte gewesen, wäre ebenso müßig, wie die bekannte, ob Goethe oder Schiller größer sei. Freuen wir uns, daß auf den verschiedensten Feldern unserer Wissenschaft, deren Zahl und Umfang noch fortwährend wächst, deren Bearbeitung sich immer weiter vertieft, während des 19. Jahrhunderts in Deutschland Meister gearbeitet haben, die in ihrer Forschungsmethode schwerlich jemals übertroffen werden können und allem Nachwuchs stets als Vorbilder vor Augen schweben müssen. Wenn aber Jemand behauptet, daß Einer es mehr als alle Anderen verstanden habe, die genauesten und bahnbrechendsten Detailforschungen auf einzelnen Gebieten mit universeller Erfassung der klassischen Altertumskunde und mit philosophischer Erwägung ihrer Aufgaben zu verbinden, und daß dieser Eine August Böckh war, so wird wohl kein Widerspruch erfolgen.

Eine Biographie dieses wissenschaftlichen Heros war deswegen seit lange ein lebhaft

Digitized by Google

gefühlter Wunsch, besonders nachdem Herbst das Leben und Wirken von J. H. Voß, Kekulé das von F. G. Welcker und O. Ribbeck das von Fr. Ritschl so lebendig und belehrend geschildert hatten. Und der Mann für das ersehnte Werk war auch schon vor Jahren gefunden worden. Karl Bernhard Stark war dazu durch seine Verwandtschaft mit Böckh und durch seine umfassenden philologischen Studien in besonderem Maße berufen und hatte sich die Sammlung des Materials seit längerer Zeit angelegen sein lassen. Doch wie der frühzeitige Tod ihn sein Handbuch der Archäologie der Kunst nicht vollenden ließ, so verhinderte er ihn auch, von Böckhs Leben und Studien mehr als zwei Skizzen zu geben, die eine in der Gedächtnisrede, welche er auf der Würzburger Philologenversammlung hielt, die andere in der Allgemeinen deutschen Biographie. Und die vollständige Verarbeitung des Materials würde Stark wahrscheinlich auch noch eine Reihe von Jahren gekostet haben. Es gewann immer noch an Umfang. Als ich den Verstorbenen eines Tages besuchte und ihn fragte, ob ich ihm briefliche Aeußerungen von Böckh an mich bringen dürfe, bekam sein Gesicht einen geradezu erschreckten Ausdruck, und er wies auf zwei große Kisten hin, in welchen sich Briefe von und an Böckh befänden.

Nun hat einer der Böckh'schen Schüler, der früher am Lübecker Gymnasium wirkende Prof. Dr. Max Hoffmann, die Zeit seines otium in trefflicher Weise benutzt, um uns etwas zu schenken, was zwar in Anlage und Ausführung nicht den oben erwähnten ausführlichen Biographien entspricht, aber reichste Anregung und Belehrung giebt und von jedem Philologen, ja bei der Bedeutung und Stellung Böckhs weit über die philologischen Kreise hinaus mit aufrichtigem Danke empfangen werden muß. Der biographische Teil des Werks umfaßt 152 Seiten, die Auswahl aus dem Briefwechsel 302. Quantitativ also liegt der Schwerpunkt des Buchs in der Korrespondenz, und auch inhaltlich dürfte dies vielleicht der Fall sein für die, welche von den Böckh'schen Werken und ihrem Autor schon nähere Kenntnis haben. Damit aber soll der Wert des ersten Teils nicht im Mindesten herabgesetzt werden. Vielmehr muß die freudigste Anerkennung für das, was hier geleistet worden, ausgesprochen werden, nicht am wenigsten für die Einsicht und das Geschick, mit denen es gelungen ist, von diesem ungewöhnlich langen und wunderbar inhaltreichen Gelehrtenleben das Wesentlichste auf dem relativ kleinen Raum zu geben. Die einzelnen Seiten von Böckhs Wirken treten doch mit voller Klarheit hervor, und auch das Detail der historischen Angaben ist ausreichend. Die Böckh persönlich gekannt und die sich mit einzelnen seiner Forschungen genauer beschäftigt haben, werden beim Lesen des Buchs natürlich gar Manches in Gedanken hinzusetzen; aber die Aufgabe, ihn einem größeren Leserkreis, insbesondere der studierenden Jugend nahe zu bringen und durch sein Bild auf die junge philologische Generation aufklärend und antreibend zu wirken, kann kaum glücklicher gelöst werden.

Die gesamte Persönlichkeit Böckhs mit allen ihren individuellen Zügen und den inneren Zusammenhang seiner Eigenschaften zu schildern, ist wahrlich keine leichte Sache. Der Unterzeichnete rechnet es sich als einen ungemein günstigen Glücksfall, daß ihm einmal während drei Wochen vergönnt war, fast jeden Tag mehrere Stunden in ungestörter Muße (es war in einem böhmischen Bade) mit Böckh zusammen zu sein und zu hören, wie er über die verschiedensten Dinge und Personen dachte. Es wuchs damals bei mir mit jedem Tage die Empfindung der Genialität eines Mannes, den ich aus Schriften und Vorlesungen doch nur zu einem Teil kennen gelernt hatte. Mit zu seiner Genialität zähle ich, daß entgegengesetzte Eigenschaften in ihm harmonisch vereint waren. Auch in der Praxis des Lebens verband er z. B., wie in der Wissenschaft, die Richtung auf das Ideale, Großheit der Anschauungen mit der peinlichsten Genauigkeit im Einzelnen, die ihn auch befähigte, in Verwaltungsangelegenheiten Bewundernswertes zu leisten. Besonders oft lenkte er bei unseren damaligen Unterredungen das Gespräch auf die Politik. Es war die böse Konfliktszeit. Böckh, ein warmer Patriot, wenn je ein deutscher Gelehrter, voll lebhaftesten Interesses zugleich für alle Seiten des politischen Lebens, der seine Studien auf dem Gebiet des antiken Staatslebens so gern mit Betrachtungen der Gegenwart verknüpfte, war in tiefster Seele bekümmert über die Wendung, welche die innere Politik Preußens genommen hatte. Noch etwas später, im September 1865, erhielt ich von ihm einen Brief aus Interlaken, wo seine Betrübnis den stärksten Ausdruck fand, in Worten, die ich anstehen würde mitzuteilen, wenn nicht bei ihm, wie bei unzähligen Patrioten, das Jahr 1866 einen völligen Umschlag der Stimmung bewirkt hätte. „Sich zu fixieren scheinen Sie — schrieb er — noch nicht Lust zu haben; wer es nicht nötig hat, sondern leben kann, wie er will, thut auch gut, seine Freiheit zu behaupten. In Preußen sich jetzt festzusetzen, würde ich auch Niemand raten. Die Zustände werden täglich trostloser. Ich selber habe sie so satt, daß ich das Land verlassen möchte. Anders werden kann es nur durch eine göttliche Fügung, die man in Resignation abwarten muß. Welches das Mittel derselben sein wird, ist unklar. Doch mehr hiervon zu reden, ist widerwärtig." Daß Böckh diese Fügung noch erlebte und ihr Mittel erkannte, hat sicher das letzte Jahr seines Lebens wesentlich erhellt.

Auch zum Gymnasialwesen hat Böckh enge Beziehungen gehabt als Direktor des Berliner Seminars für gelehrte Schulen,

Digitized by Google

welche Stelle er seit 1819 inne hatte. Eines der ältesten noch lebenden Mitglieder jenes Seminars hat jüngst in einer Besprechung des Hoffmann'schen Buches bestätigt, wie Böckh vor Allem bedacht war, den wissenschaftlichen Sinn in den jungen Lehrern zu stärken, in der Ueberzeugung, daß wissenschaftliche Tüchtigkeit die fundamentale Forderung für einen Lehrer sein müsse, der seine Schüler zu wissenschaftlichen Studien vorbereiten solle. Zugleich ist von derselben Seite darauf hingewiesen, wie ausgezeichnet die Berichte Böckhs an das Ministerium über die Seminarmitglieder gewesen seien, wie bei ihnen seine völlige Beherrschung auch nicht philologischer Disciplinen (so der Mathematik) und zugleich das eingehende Interesse für die Individualität der Lehrer hervorgetreten sei. Auch über die Organisation des höheren Unterrichts hat er sich wiederholt geäußert, vor Allem in der Rede, mit der er 1850 die Berliner Philologenversammlung eröffnete und in der er die Angriffe beleuchtete, die gegen die Wissenschaft der klassischen Philologie und gegen den klassisch-philologischen Schulunterricht damals fast mit denselben Worten, wie heutzutage, gerichtet worden waren „von sehr beredten Halbwissern und Halbgelehrten, welche, ohne sich in irgend eine Wissenschaft vertieft zu haben, es sich zum Geschäfte machen, die Beziehungen der Wissenschaft auf den Staat, das Volksleben, den sogenannten Geist der Zeit und seine Erfordernisse und Bedürfnisse festzustellen, um danach den Wert oder Unwert der Wissenschaften zu messen". Er schloß mit den Worten, die wir auch uns wollen gesagt sein lassen: „Haben diese Studien weit schlimmere Zeiten, haben sie die Völkerwanderung und das ganze Mittelalter, haben sie den dreißigjährigen Krieg überdauert, in welchem fast gänzlich erloschen, sie dennoch bald wieder zu schöner Blüte erstanden sind, so werden sie auch die Zeit der neuesten Wirren überdauern." Und gegen die utilitarischen Bestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens sprach er in der Rede beim Jubiläum der Berliner Universität im Jahr 1860 die schlagenden Worte: „Das ist das wahrhaft Praktische, daß der Gedanke, in seiner Idealität ausgeprägt, sich Bahn breche durch das Leben, die Idee, die niemals und nirgends im Irdischen vollkommen erreicht wird, in diesem annäherungsweise sich verwirkliche. Dadurch wird in die Räder des Lebens eingegriffen, nicht aber dadurch, daß die Jugend geschult wird, sich in dem gewohnten Geleise der herkömmlichen Geschäftsthätigkeit mechanisch fortzubewegen oder vielmehr forttreiben zu lassen, statt mit der Kraft und Fülle des Geistes das Triebwerk in Bewegung zu setzen."

Die Herausgabe Böckh'scher Korrespondenzen ist Hoffmann durch den Sohn des Philologen, den Statistiker Geheimrat Richard Böckh, ermöglicht worden, dem dafür der wärmste Dank gebührt. Es sind Briefe an und von Fr. G. Welcker, B. G. Niebuhr, Friedrich Thiersch, G. Fr. Schömann, M. H. Ed. Meier, Ed. Gerhard, Arn. Schäfer, Friedr. Ritschl, Al. von Humboldt. Sie behandeln wissenschaftliche, aber auch politische und persönliche Fragen, und man weiß schwer zu sagen, welche von diesen Korrespondenzen das größte Interesse einflößt. Abgesehen von den besprochenen Sachen ist es ungemein anregend, in die persönlichen Beziehungen und die Stimmungen so hervorragender Männer einen Einblick der Art, wie er hier gewährt wird, zu thun, gewissermaßen ihren vertrauten Gesprächen beizuwohnen. Die meisten Nummern zählt die Korrespondenz mit Welcker und Meier, einem Schüler Böckhs (der umfangreichste wissenschaftliche Briefwechsel, den B. geführt, der mit seinem geschätztesten Schüler K. Ottfried Müller, ist schon früher veröffentlicht worden). Die Briefe von Böckh an Ritschl und Humboldt sind leider, wie wir aus Hoffmanns Vorwort erfahren, mit wenigen Ausnahmen verloren gegangen. Wir finden im vorliegenden Buch nur je einen abgedruckt, aber die Einseitigkeit der erhaltenen Korrespondenz hindert nicht, von dem persönlichen Verhältnis Böckhs zu diesen beiden Männern eine klare und höchst erfreuliche Vorstellung zu gewinnen. Besonders reizend ist zu sehen, wie der Fürst im Reiche der Naturwissenschaft nicht bloß die höchste Bewunderung für die Leistungen des Herrschers im Gebiet der Altertumskunde hat, sondern wie er wiederholt dessen Auskunft und Rat, so bei Abfassung des Kosmos, begehrt. Uebrigens liest man S. 448 auch einen sehr interessanten Brief von Uhland an Böckh in Betreff der Ernennung des ersteren zum Ritter des Ordens pour le mérite. Sehr zu bewillkommnen ist, daß Hoffmann reichlich erklärende Bemerkungen über die Korrespondenten und die von ihnen berührten Personen und Sachen hinzugefügt hat: es steckt in diesem Kommentar gewiß mehr Arbeit, als man auf den ersten Blick meint.

Den Schluß des Buches bildet die griechische Ode, welche Böckh 18.9 zur Begrüßung der Kaiserin von Rußland dichtete, im Jahre der durch russische Waffen vollendeten Befreiung Griechenlands, eine glänzende Nachahmung der Lyrik Pindars, sowie eine Reihe von Glückwünschen, die Kollegen und fürstliche Personen an B. bei seinem Jubiläum gerichtet haben, und von seinen Dankbriefen, endlich von ihm angelegte Verzeichnisse der Vorlesungen, die er vom W. 1807/8 bis zum S. 1867 gehalten (mit Angabe der Zuhörerzahlen), und der Mitglieder des von ihm geleiteten philologischen Seminars.

Möchten doch auch alle philologischen Lehrer und alle Studenten der klassischen Philologie von dem Buche genaue Kenntnis nehmen: nicht bloß in jeder größeren wissenschaftlichen Bibliothek, sondern auch in der jedes Gymnasiums und jedes philologischen Seminars sollte es nicht fehlen.

G. Uhlig.

Digitized by Google

Humanistische und realistische Bildung von Prof. Dr. Christian **Muff**, Rektor der Kgl. Landesschule Pforta. Berlin bei Grote 1901. 88 S., geh. 1 Mk.

Für einen der Vorträge, die im vorigen Winter im Evangelischen Vereinshause zu Berlin gehalten werden sollten, war als Thema gestellt worden „Humanistische und realistische Bildung". Muff hatte die Behandlung übernommen und hat am 21. Januar 1901 die Aufgabe in der ihm eigenen frischen, begeisterten Weise gelöst, die ihn auch zu einem Meister des Unterrichts macht, wie jeder, der einer griechischen Unterrichtsstunde von ihm beigewohnt hat, bezeugen wird.

Der Vortrag geht aus von einem Hinweis auf die starke Differenz der über die Organisation des höheren Unterrichts bei uns verbreiteten Ansichten und auf die Mannigfaltigkeit der hier Mitredenden und wendet sich dann einem Ueberblick über die Entwicklung der höheren Schulen seit der Renaissance zu. Eine abweichende Meinung möchte ich da nur bezüglich eines Punktes oder vielmehr eines Mannes äußern. Ebenso wie Paulsen, wird, meine ich, Muff dem Wirken Johannes Schulzes nicht gerecht. Dieser erscheint doch bei ihm wesentlich als ein unvernünftiger Ueberbürder der Jugend, während er sich in Wahrheit unvergeßliche Verdienste um die Hebung des höheren Schulwesens in Preußen erworben hat und man keineswegs behaupten kann, daß der Lehrplan der preußischen Gymnasien von 1837 einen encyklopädischeren und anspannenderen Charakter hat als der von 1856 (vgl. das letzte Heft unserer Zeitschrift S. 248/9).

Ein zweiter Abschnitt der Muff'schen Erörterungen ist überschrieben: die beiden Bildungsarten, und hier wird zunächst eine Abgrenzung der Begriffe „humanistische" und „realistische Bildung" vorgenommen. Wenn wir nicht irren, gehört der Ausdruck „humanistisch" zu denen, die in den pädagogischen Erörterungen der Neuzeit eine in gleichem Grade unheilvolle wie häufige Rolle spielen, weil Verschiedene mit ihm eine verschiedene Vorstellung verbinden: die einen denken bei humanistischem Unterricht ausschließlich an den altklassischen, die anderen an allen sprachlich-geschichtlichen Unterricht; dann aber giebt es auch solche, die erklären, der mathematisch-naturwissenschaftliche verdiene gleichfalls die Bezeichnung. Sie erscheint diesen gewissermaßen als Ehrentitel, hängt sie doch auch mit human, Humanität, humaniora (einem ebenso unsinnigen wie unklassischen, aber schön klingenden Ausdruck) zusammen. Der Zusammenhang mit human hat sogar bisweilen eine possierliche, auf die Behandlung der Schüler bezügliche Verwendung von „humanistisch" veranlaßt. Uns schiene es am besten, wenn der älteste und engste Gebrauch des Wortes der allein übliche wäre. Humanistisch ist kein Derivatum von human und Humanität, sondern von Humanist und kann den Bestrebungen der alten Humanisten entsprechend sehr wohl verwandt werden, um den altklassischen Unterricht zu bezeichnen. So definiert humanistische Bildung in erster Linie auch Muff. Ob man dann den nichthumanistischen Unterrichtsgegenständen den Gesamtnamen realistisch geben kann, ob man mit Recht humanistisch und realistisch einander gegenüberstellt, ist allerdings die Frage. Muff bejaht sie und definiert die realistische Bildung als „diejenige, die aus der Beschäftigung mit den Realien, in erster Linie mit der Mathematik, den Naturwissenschaften und den neueren Sprachen gewonnen wird", und gleich darauf als „die, welche sich mit den realen Fächern befaßt, um das daraus geschöpfte Wissen für das praktische Leben verwertbar zu machen und so den Menschen in den Stand zu setzen, die Herrschaft über die Dinge zu gewinnen und die Naturkräfte in den Dienst der Kultur zu stellen". Wir würden lieber die als realistisch bezeichneten Lehrfächer die modernen nennen.

Doch lassen wir die fragwürdigen Kollektivnamen, und freuen wir uns, wie fein und gerecht Muff den Wert der nicht altklassischen Unterrichtsgegenstände darlegt und wie er danach gegenüber dem die lateinischen und griechischen Lehrstunden als Zeitvergeudung hinstellenden Geschwätz zeigt, welche eigenartige, unvermin derte Bildungskraft auch heute diesem Unterricht innewohnt. Wenn wir in der Fülle richtiger Bemerkungen hier etwas vermissen, so ist es stärkere Betonung des spezifischen Zweckes, den das Gymnasium im Unterschiede von den anderen höheren Schulgattungen verfolgen soll und der für Gestaltung und Betrieb desselben fundamentale Bedeutung hat, des Zweckes, seine Zöglinge zu erfolgreichem Erfassen der verschiedenen auf Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen.

Sehr treffend abgefertigt werden von Muff die thörichten Behauptungen, daß das Gymnasium unsere Jugend der christlichen Sittlichkeit entfremde und daß es die Liebe zum Vaterlande schwäche. Weiterhin wird die Notwendigkeit der Existenz höherer Realanstalten neben den Gymnasien und die wichtige Aufgabe, die ihnen zufällt, besprochen, dabei auch über die Berechtigungsfrage, in deren gegenwärtiger Lösung M. mehr einen Vorteil der Gymnasien als der Realanstalten sieht, und über den vermeintlichen vollgiltigen Ersatz der antiken Originale durch deutsche Uebersetzungen gehandelt, endlich über einige Meinungsverschiedenheiten betreffs der Art, wie die altklassischen Schulstudien in Zukunft gepflegt werden sollen, über das sogenannte Frankfurter System, dessen Erfolge Muff auch aus eigener Anschauung kennt und anerkennt, dessen Verallgemeinerung er aber entschieden abweist, über die Vorschläge, von Ulrich von Wilamowitz, in denen er, wie ich meine, nicht mit Recht einen „vollständigen Bruch mit dem bisherigen Betrieb des Grie-

Digitized by Google

chischen" erblickt, und über die Aufnahme des Englischen unter die Pflichtfächer des Gymnasiums, die von Muff durchaus verworfen wird. Auf das Einzelne dieser Ausführungen, denen wir zum größten Teil beistimmen, einzugehen, würde hier zu weit führen. Wohl aber möchten wir schließlich unserer Zustimmung zu Muffs Ruf nach „Ruhe und Erholung" für die höheren Lehranstalten noch besonderen Ausdruck geben und Freunden, wie Gegnern der humanistischen Gymnasien das Schriftchen zur Lektüre empfehlen. G. U.

Lucian Müllers letzte erklärende Ausgabe der Oden des Horaz.

Als letzte Gabe eines der Wissenschaft mit unermüdlichem Eifer dienenden Gelehrten und zugleich als reifste Frucht einer mehr als vierzigjährigen Beschäftigung mit dem Dichter liegt die im J. 1900 bei Ricker erschienene Ausgabe der Oden und Epoden des Horaz von Lucian Müller vor uns. Der erste Teil — VIII und 319 Seiten — umfaßt den Text und die Einleitungen zu den Büchern und zu den einzelnen Gedichten, der zweite Teil — 479 Seiten — enthält den Kommentar. Ein weiterer Teil sollte als allgemeine Einleitung über die Vorbilder der horazischen Lyrik, die Versmaße, die Handschriften, die wichtigsten früheren Ausgaben und die vorliegende Ausgabe des Horaz handeln. Der Plan war entworfen, ist aber über aphoristische Ansätze und einige unvollendete Auseinandersetzungen nicht hinausgekommen.

Auch von den zwei stattlichen Bänden, die jetzt erschienen sind, hat L. Müller nur den Text der Oden und die vier ersten Bogen des Kommentars selbst drucken lassen; da entfiel seiner fleißigen Hand die Feder, die er in schwerer Krankheit, bei schwindender Kraft, immer wieder zu ergreifen suchte. Der aufopfernden Freundschaft des Professors G. Goetz in Jena ist es zu verdanken, daß wir jetzt das groß angelegte Werk, das seinem Verfasser bis in die letzten Wochen seines Lebens ein Gegenstand liebevoller Sorge war, besitzen. Goetz hat durch Glättung des Textes, durch Entzifferung schwer lesbarer Stellen des Manuskripts, durch Einfügung nur angedeuteter Citate und durch sorgfältiges Lesen der Korrekturbogen das Erscheinen des seines Schöpfers beraubten Werkes ermöglicht und sich dadurch den warmen Dank der Freunde des Horaz verdient.

Die Vorliebe L. Müllers für die Dichtungen und für die Lebensanschauung des Horaz nahm ihren Ursprung in der Zeit, wo ihm durch August Meineke im Joachimsthaler Gymnasium das Verständnis für die Schönheiten des Dichters erschlossen wurde, und sie hat ihn durch sein ganzes Leben begleitet. Die Gedichte des Horaz waren ihm stets im Wortlaut gegenwärtig, und er brachte mit ihnen alles in Beziehung, was ihm etwa als Erläuterung oder als Parallelstelle im weiten Umfange seiner Lektüre aufstieß. So erklärt es sich, daß er in das Verständnis des Dichters tief eingedrungen ist und zur Auffassung seiner Worte viel Neues beigebracht hat.

In drei verschiedenartigen Ausgaben hat er die Gedichte des Horaz den Lesern vorgelegt: in der bei Teubner zuerst 1869, dann in zweiter und dritter Auflage 1879 und 1897 erschienenen Textausgabe, in der bei Ricker in Gießen 1882 gedruckten Schulausgabe der Oden und Epoden mit erklärenden Anmerkungen, endlich ausgestattet mit umfangreichen gelehrten Kommentaren die Satiren 1891, die Episteln 1893, die Oden und Epoden 1900.

Jede dieser drei Ausgaben hat ihren besonderen Charakter. In der ersten bietet er einen möglichst gereinigten Text; in der zweiten giebt er in sehr kurzer Form jugendlichen Lesern gediegene Erläuterungen des Dichters. Diese Ausgabe ist auch mit italienischer und mit russischer Uebersetzung der Anmerkungen erschienen, und sie hat in letzterem Gewande an den Gymnasien Rußlands eine weite Verbreitung erlangt und dazu beigetragen das Wort des Dichters: me . . . ultimi noscent Geloni, wahr zu machen.

Die dritte Ausgabe soll lediglich Gelehrten dienen, und wie die Editionen der Satiren und Episteln von berufenen Kritikern (in d. Berliner Wochenschrift f. klass. Philologie 1893 S. 604 ff., im Lit. Centralblatt 1894 S. 1289 ff.) als höchst wertvolle Gaben aufgenommen worden sind, ebenso müssen wir urteilen, daß der feine Kenner der Sprache und der Metrik der römischen Dichter in der Ausgabe der Oden und Epoden ein wirklich bedeutsames Werk geschaffen hat.

Jedes einzelne Gedicht wird dem Verständnis durch eine Einleitung näher gebracht, welche die persönlichen, geschichtlichen oder litterarischen Verhältnisse, unter denen es entstanden ist, behandelt, die Stimmung, die es zum Ausdruck bringen soll, klar legt und den Gedankengang angiebt. Hier treffen wir überall auf sorgfältigste Einzelforschungen; man sehe z. B. die Abhandlung über das carmen saeculare S. 283—294. Ueberzeugend ist auch die Auseinandersetzung (S 297 ff.), daß Mäcenas, obwohl er es anfangs beabsichtigte, doch nicht am Feldzuge von Actium teilgenommen hat, daß also die neunte Epode nicht, wie Kießling meint, an den beim

Digitized by Google

Heere weilenden Mäcenas gesandt sein, ebensowenig, wie Bücheler annimmt, am Abend des 2. September d. J. 31 auf einem Schiffe der siegreichen Flotte von Horaz gedichtet worden sein kann, sondern daß sie, einige Zeit nach der Schlacht bei Actium, in oder bei Rom entstanden ist, wo Mäcenas als Stellvertreter Oktavians ebenfalls weilte (Cass. Dio 51,3).

Von musterhafter Gründlichkeit ist ebenso der Kommentar zu den einzelnen Oden. Ueber keine Schwierigkeit gleitet er stillschweigend hinweg, sondern erörtert alles, was der Erklärung bedarf, Sprachliches und Sachliches, bringt dabei aus dem weiten Umkreis von M.'s Lektüre viele neue Parallelstellen und beleuchtet nicht selten einzelne Verse oder Wortverbindungen durch neue Beobachtungen. Von ganz besonderem Werte sind die zahlreichen Bemerkungen über Metrik. Kurz jeder Leser wird aus diesem Horazkommentar reiche Belehrung schöpfen und, wo er nicht überzeugt wird, doch fördernde Anregung empfangen.

Die Ausgabe der Oden des Horaz ist das letzte Werk, das wir von Lucian Müller erhalten haben. Es sei daher gestattet, auf das Leben und die der römischen Litteratur gewidmete Thätigkeit des rastlos arbeitenden Gelehrten zurückschauend einen Blick zu werfen.

Am 17. März 1836 wurde Müller in Merseburg geboren. Als dreijähriger Knabe verlor er seinen Vater, der Arzt gewesen war und bei seinem Tode seine Frau nebst drei Kindern mittellos zurückließ. Nach Berlin übergesiedelt, schickte die Mutter den Knaben 1846 ins Joachimsthaler Gymnasium, wo er 1849 wegen seiner Begabung und seines Fleißes unter die Zahl der Alumnen aufgenommen wurde. Liebevoll nahm sich dort seiner Ludwig Wiese an, und ihm bewahrte M. zeitlebens eine dankbare Gesinnung. Unter den ausgezeichneten Männern, die damals am Joachimsthaler Gymnasium thätig waren, gewannen besonders August Meineke, Moritz Seyffert, K. Passow, der Historiker W. Giesebrecht und der Mathematiker Konrad, Einfluß auf seine geistige Entwickelung. Durch das wiederholte Studium der großen Zumptschen Grammatik und durch eine sehr ausgedehnte Privatlektüre, besonders auch der Schriftsteller des silbernen Zeitalters, machte er sich mit der lateinischen Sprache so vertraut, daß sie ihm eine zweite Muttersprache würde. Auch im lateinischen Versbau übte er sich frühzeitig unter der Anleitung M. Seyfferts.

Als L. M. im J. 1854 die Berliner Universität bezog, um Philologie zu studieren, brachte er eine Belesenheit mit, wie sie junge Leute seines Alters äußerst selten besitzen. Am meisten schloß er sich als Student an August Böckh und Moriz Haupt an. Die konservative Richtung seiner Kritik verdankte er Martin Hertz, besonders förderlich aber war ihm das Studium der Werke Lachmanns und Bentleys; letzteren nennt er omnium, qui poetarum latinorum libris navarunt operam, μετριώτατον. Als im Jahre 1856 von der philosophischen Fakultät der Berliner Universität eine Preisaufgabe gestellt wurde, welche eine Vergleichung der Sprache und Metrik des Dichters Lukrez mit dem Versbau seiner Vorgänger und Nachfolger verlangte, machte sich L. M. an die Arbeit und gewann den Preis. Selbständig weiterforschend, erweiterte er den Kreis der Aufgabe, und so erwuchs das bedeutende Werk, das, 1861 erschienen, ihn mit einem Schlage in der ganzen philologischen Welt bekannt machte: L. Muelleri de re metrica poetarum latinorum praeter Plautum et Terentium libri septem.

Staunenswert ist die Belesenheit, mit welcher der erst fünfundzwanzigjährige Gelehrte die Werke der römischen Dichter von der Zeit des Ennius bis in das siebente nachchristliche Jahrhundert beherrscht, mit welch feinem Verständnis für die verschiedenen Stilarten er die Wandlungen der Versкunst im Laufe der Zeiten verfolgt, wie er es versteht, aus tausend Einzelheiten die Gesetze der Cäsuren, des Baus der Versfüße, der Quantität in den verschiedenen Zeiten zu entwickeln. Eingestreut sind eine Menge unzweifelhafter Textverbesserungen, sowie viele lehrreiche Exkurse. Auch der Litterarhistoriker und der Grammatiker findet in dem Buche viele wichtige Beobachtungen und Winke, und für den Metriker ist es die feste Grundlage weiteren Forschens (vgl. H. Gleditsch, Metrik der Griechen und Römer S. 490).

Es darf jedoch nicht verschwiegen werden, daß M. in seinem großen Erstlingswerke, wie auch später oft, der Polemik einen zu breiten Raum gegeben und einen zu scharfen Ton angeschlagen hat, Geringschätzung fremder Leistungen mit zu starker Hervorhebung der eigenen verbindend.

Wunderbar ist es, daß M. nicht nur in seinen jungen Jahren, sondern auch im höheren Alter seinen Studien obliegen konnte, obwohl ihm eine heftige Augenentzündung schon in der Kindheit die Sehkraft des rechten Auges völlig geraubt hatte. Dieses körperliche Gebrechen war vielleicht mit daran schuld, daß er eine am Friedrich-Werderschen Gymnasium übernommene Lehrthätigkeit bald wieder aufgab. Im Frühjahr 1862 erhielt er eine

Digitized by Google

Hauslehrerstelle im Haag, von wo er später nach Leyden übersiedelte. Seinen fünfjährigen Aufenthalt in Holland, 1862 bis 1867, verwendete er hauptsächlich zu wissenschaftlichen Studien, indem er viele Handschriften verglich, besonders die des Grammatikers Nonius, und sich mit den Leistungen der großen holländischen Philologen genau bekannt machte. Die Frucht dieser Studien war das 1869 erschienene Buch „Geschichte der klassischen Philologie in den Niederlanden", das von der wissenschaftlichen Eigenart des feinsinnigen N. Heinsius, des Vielschreibers Burmann, der drei großen Philologen des achtzehnten Jahrhunderts: Hemsterhuis, Ruhnken, Valckenaer, endlich von dem hyperkritischen Peerlkamp und von Cobet anschauliche Bilder entwirft.

Da sich M. keine Gelegenheit bot, in Holland ein akademisches Lehramt zu erhalten, siedelte er 1867 nach Bonn über und habilitierte sich an der dortigen Universität als Privatdozent. Seine Vorlesungen behandelten römische Dichter, Tacitus, die Homerische Frage und wurden durch stilistische und metrische Uebungen ergänzt. Daneben war er schriftstellerisch eifrig thätig, indem er Textausgaben des Phädrus 1868, des Horaz 1869, des Rutilius Namatianus und der Elegiker 1870 erscheinen ließ und für Zarncke's Litterarisches Centralblatt zahlreiche Recensionen verfaßte.

Aber bei angestrengtester Arbeit lastete die Not des Lebens doch so schwer auf ihm, daß er oft nicht wußte, wie er sich im nächsten Monat durchbringen sollte. Die unbestimmten Versprechungen des Ministers von Mühler konnten seine traurige Lage nicht verbessern. Den Sommer 1870 hielt er keine Vorlesungen in Bonn, sondern begab sich nach Gotha, um in voller Muße, mit Benutzung der dortigen guten Bibliothek, seine Ausgabe der Fragmente des Lucilius zu beenden und dann zu sehen, ob sich endlich für ihn ein akademischer Lehrstuhl finden werde. In unerwarteter Weise trat jetzt eine Wendung in seinem Schicksal ein, durch die er der Sorgen überhoben und einer erwünschten Lehrthätigkeit zugeführt wurde.

In Petersburg war im Jahre 1867 neben der Universität das historisch-philologische Institut gegründet worden, in dem junge Leute nach Abschluß ihrer Gymnasialbildung in vier Jahreskursen zum Lehramt an höheren Schulen vorbereitet werden. Der Direktor dieser Kaiserlichen Anstalt, J. Steinmann, suchte M. in Gotha auf und bestimmte ihn dazu, die Professur für lateinische Sprache und römische Litteratur in den beiden oberen Kursen des Instituts zu übernehmen. So siedelte M. im November 1870 nach Petersburg über, wo er neben dem Gräcisten August Nauck und dem Archäologen Ludolf Stephani das Ansehen deutscher Gelehrsamkeit auf dem Gebiete des klassischen Altertums vertreten hat. In die schwierige russische Sprache arbeitete er sich soweit ein, daß er die Uebersetzungen der Studenten genau kontrollieren konnte, seine Vorträge aber hielt er in lateinischer Sprache. Ein schönes Zeugnis von seinem Verhältnis zu den Zuhörern enthält der warme Nekrolog, den ihm einer seiner Schüler, B. Warneke, im Journal des Ministeriums d. V. 1898, S. 173—199 gewidmet hat.

Außer durch seine Lehrthätigkeit förderte er übrigens die klassischen Studien in Rußland auch durch Herausgabe von Lehrbüchern. So ließ er im Jahre 1878 erscheinen: Orthographiae et prosodiae latinae summarium und Rei metricae poetarum latinorum praeter Plautum et Terentium summarium. Hierauf folgte 1880 in russischer Sprache eine Metrik der Griechen und Römer, für die obersten Klassen der Gymnasien und angehende Studenten der Philologie bearbeitet. Deutsch erschien diese Schrift bei Teubner in Leipzig; eine französische Uebersetzung ließ A. Legouëz 1882 in Paris erscheinen, eine italienische, eine holländische und eine englische Uebersetzung folgten nach.

Und zugleich war er ohne Unterlaß bestrebt, der Wissenschaft durch eigene Forschung zu dienen. Die schon in Holland begonnenen Studien des Satirikers Lucilius fanden 1872 ihren Abschluß mit dem Erscheinen von C. Lucilii saturarum reliquiae. Accedunt Acci et Suei carminum reliquiae, woran sich 1876 eine litterarhistorische Skizze: Leben und Werke des Gaius Lucilius anschloß. Im Jahre 1877 erschien bei Teubner eine kritische Ausgabe der Fabeln des Phädrus und der wunderbar künstlichen Verse des Publilius Optatianus Porfyrius. Für einen weiteren Kreis Gebildeter war bestimmt das Buch: Quintus Horatius Flaccus, eine litterarhistorische Biographie 1880. Dem Vater der römischen Poesie waren die zwei, 1884 gedruckten Bücher: „Quintus Ennius. Eine Einleitung in das Studium der römischen Poesie", und Quinti Enni carminum reliquiae, gewidmet. Eine gewaltige Arbeit leistete L. M. ferner von 1885 bis 1888, indem er des Nonius Marcellus compendiosa doctrina in zwei Bänden von zusammen 1127 Seiten, an außerordentlich vielen Stellen berichtigt, herausgab. Ebenso bereitete die zweite Ausgabe des Buchs de re metrica große

Digitized by Google

Mühe, da dieses grundlegende Werk durch zahllose Aenderungen auf den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft gehoben, durch übersichtlicheren Druck und reichere Indices zur Benutzung bequemer eingerichtet werden mußte.

Im Herbst 1894 weilte M. in Heidelberg. Nachdem hier die letzten Korrekturen der zweiten Ausgabe des Buchs de re metrica erledigt waren, fuhr er nach dem Süden, um endlich, im 58. Lebensjahre, mit eigenen Augen Rom zu schauen, dessen Dichtern er die Arbeit seines Lebens gewidmet hatte. Er verlebte schöne Tage in der ewigen Stadt. Fleißig besuchte er die Vatikanische Bibliothek und forschte in den Handschriften besonders nach den Versen der poetae latini minores. Dem Papste Leo XIII. überreichte er die zweite Ausgabe seiner Metrik, empfing von ihm als Gegengabe den stattlichen Band der eigenen lateinischen Gedichte des Kirchenfürsten und hatte mit demselben eine längere Unterhaltung über Horaz, in der sich Leo mit dem Venusiner so vertraut zeigte, wie ein sattelfester Philologe. Scherzes halber stellten sie sich gegenseitig auf die Probe, ob, wenn der eine den Anfang irgend eines Horazischen Gedichtes rezitiere, der andere fortfahren könne; und beide bestanden ausnahmslos.

Im Frühjahr 1895 nach Petersburg zurückgekehrt, lag er wieder seinen wissenschaftlichen und seinen Berufsarbeiten ob, doch machten sich schon die Vorboten eines schlimmen Leidens bemerkbar, das ihn Ende 1897 zwang, seine Vorlesungen aufzugeben. Seine Körperkräfte verfielen unter dem unheilvollen Einflusse von Blutungen und neuralgischen Schmerzen. Im Januar 1898 trübte ein Bluterguß sein linkes Auge und beraubte ihn so völlig des Gesichtes. Dennoch hoffte er noch auf Besserung und erhielt sich, voll Dankbarkeit für die treue Pflege seiner Frau, immer noch etwas von der Heiterkeit des Gemüts und von dem Humor, durch den er in früheren Jahren den Kreis seiner Freunde oft belebt hatte. Am 24. April 1898 erlag er der unerbittlich fortschreitenden Krankheit.

Homburg v. d. Höhe.

Dr. Ernst Schulze.

Einführung in die antike Kunst. Ein methodischer Leitfaden für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, von Dr. Rudolf **Menge**, Geh. Schulrat, dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig 1901, E. A. Seemann. 338 S. broch. 5, geb. 6 Mk.

Wir freuen uns, daß von diesem schönen und guten Buch schon die 3. Auflage vorliegt und würden es für überflüssig halten, dasselbe unsern Freunden und Fachgenossen noch besonders zu empfehlen, wenn nicht die Ueberproduktion auf allen mit der Schule zusammenhängenden Gebieten so groß wäre, daß auch das Beste Gefahr läuft, über der Masse des Mittelmäßigen übersehen oder mindestens nicht nach Gebühr gewürdigt zu werden. Und doch ist gerade auf dem Gebiete der Kunst das alte, schon zur Trivialität gewordene Wort, daß für die Schule das Beste eben gut genug sei, eine unbestreitbare und pädagogisch fruchtbar zu machende Wahrheit. Zu diesem Besten gehört nach unserm Eindruck dieses Buch. Seinen Zweck giebt die Vorrede in schlichten Worten an: „es will solche, die noch nichts von Kunst verstehen, in das Verständnis derselben einführen, indem es sie bekannt macht mit einer Anzahl meist typischer Kunstwerke und sie anleitet, diese recht genau zu betrachten.“ Wir können nur sagen, daß da, wo wir selbst diese genaue Betrachtung an der Hand dieses Werkes vorgenommen haben, beim Parthenon, dem Laokoon, der Niobidengruppe, überall Bild und Wort die Probe vollständig und in bester Weise bestanden haben. Dem Eindruck der Abbildung des Kopfes der Hera Ludovisi z. B. S. 143 wird sich kein Beschauer und Leser entziehen können. Dabei ist es nicht nur, innerlich und äußerlich, ein gutes und schönes, sondern auch wie wir denken, ein hervorragend nützliches Buch. Kein Schulbuch: wir und vermutlich auch der Verfasser selbst würden uns dagegen verwahren, wenn ein förmlicher Kursus über antike Kunst in solcher Ausführlichkeit unsern Gymnasialschülern geboten werden sollte, und es wäre auch schlechterdings nicht abzusehen, wo dazu die Zeit gewonnen werden könnte; wohl aber ist es aufs beste geeignet, einesteils den Lehrer mit dem Material so vertraut zu machen, daß er dieses Material zur Anregung und ersten vorläufigen Befriedigung des Kunstsinns der Schüler bei Gelegenheit — und Gelegenheiten bieten sich zahlreich und ungesucht — in zweckmäßiger Auswahl und Fassung zur Hand hat, wie anderenteils strebende Schüler und Studierende in diese Welt der *κτήματα εἰς ἀεί* einzuführen. Wir wollen uns praktisch ausdrücken: wir wüßten für Primaner aller höheren Schularten, für Philologiestudierende, für junge und ältere Lehrer kein passenderes, bildenderes, herzerfreuenderes Geschenk, als dieses mit Liebe und Sachkenntnis zu erschwinglichem Preis an Geld und Zeit hergestellte Werk.

Bonn. O. Jäger.

Auf alten Kriegspfaden vor Paris. Kriegs- und Reisebilder von Friedrich Seiler. Halle a. d. S. Buchh. des Waisenhauses. 1901. 436 S., broch. 4, geb. 5 Mk.

Digitized by Google

Der Verfasser, der sich durch gehaltvolle Recensionen und Gelegenheitsartikel in germanistischen und pädagogischen Fachblättern und Revuen wie durch sein geistvolles und lehrreiches Buch über die deutschen Lehnwörter längst einen geachteten Namen gewonnen hat, nimmt für seine Erlebnisse als Kombattant im 1870er Kriege die geschickt gewählte und unterhaltend durchgeführte Form eines Besuchs der Stätten, nach denen ihn vor 30 Jahren der Krieg geführt hat. Die jüngere Generation kann sich nicht beklagen, daß ihr an persönlichen Eindrücken aus der großen Zeit zu wenig geboten werde, und man kann auch wahrnehmen und es als gesundes Zeichen betrachten, daß die Lesewelt solche Erzählungen von persönlich Erlebtem gerne aufnimmt, auch wenn nicht von Teilnahme an den großen Katastrophen und spannenden Abenteuern erzählt wird. Von solchen ist auch hier nicht die Rede: wir müssen aber hervorheben, daß der Verfasser nicht blos im gewöhnlichen, sondern im hervorragenden Sinne gut erzählt und eine so reine, flüssige und gefällige deutsche Prosa schreibt, wie wir sie selten in Büchern dieser Art oder auch überhaupt gelesen zu haben uns erinnern: die klassische Durchbildung läßt sich nicht unbezeugt. Dies gilt besonders auch von dem von S. 421 an angehängten „Streifzug im Sabinergebirge", den wir unsern Lesern ganz besonders empfehlen wollen: er erzählt einen Besuch der durch die Dichtung und das Leben des Horaz geweihten Stätten und erzählt ihn so gut, daß der Leser, der seinen Horaz kennt und vielleicht so glücklich ist, ihn gerade mit Schülern zu lesen, mit nur mäßiger Anstrengung der Phantasie meinen kann, er sei selbst dort, mit dem Erzähler dort gewesen. Dem ansprechenden Inhalt des Buchs entspricht die gefällige Ausstattung, bei der — wir wären angesichts des weit getriebenen Mißbrauchs versucht, ein Gottlob hinzuzusetzen — keine Bilder verschwendet sind, wie sie so oft den reinen Genuß des Lesers stören.

Bonn. O. Jäger.

David Hansemann, von Alexander **Bergengrün**. Berlin, J. Guttentag. 1901. 703 S., broch. 10, geb. 11 Mk.

Es kann befremdlich erscheinen, daß wir unsere Leser auf dies Buch aufmerksam machen, das unmittelbar mit Humanismus und höherem Schulwesen kaum sich berühren, den Lebensgang eines Mannes des handelnden Lebens — das will sagen: das Leben eines patriotischen Kaufmanns, den die Verhältnisse zum Staatsmann machten, erzählt. Wir thun es gleichwohl, nicht blos weil wir hier ein ganz vortreffliches Buch, nach unserem Eindruck eine der besten Biographieen unserer reichen biographischen Litteratur vor uns haben, sondern vor allem, weil es uns auf sehr einfache und dabei sehr eindringliche Weise in Gebiete einführt, die der Lehrer, auch der Gymnasiallehrer des 20. Jahrhunderts, nicht mehr links liegen lassen darf. Der Mann, dem diese Darstellung gilt, steht an der Spitze jener rheinischen Industriellen und Kaufleute, die in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und weit bis über dessen Mitte hinaus die Thätigkeit der preußischen Regierung teils ergänzend, teils kritisch oder thatsächlich berichtigend oder auch bekämpfend, die schönste Provinz unseres Vaterlandes reich und blühend gemacht haben, — der Beckerath, Camphausen, Mevissen und anderer, deren Gedächtnis zu erneuern darum heute besonders fruchtbar erscheint, weil sie den tiefen Zusammenhang zwischen den idealen Gütern und den materiellen Werten klar erkannt und diese Erkenntnis in ungewöhnlich kraftvoller und erfolgreicher Thätigkeit erwiesen und bewährt haben. Mit warmem und steigendem Interesse folgt man hier dem aus sehr bescheidenen, fast dürftig zu nennenden Anfängen in die Höhe strebenden Manne, der jede Unternehmung, die sein kühner und erfinderischer Geist ersann, zugleich und in erster Linie unter dem Gesichtspunkte des Gemeinwohls auffaßte und überall der Pflichten eingedenk war, die dem thätigen zum Wohlstand Gelangenden und Reichen obliegen gegenüber dem Armen und mit des Lebens erster Notdurft Ringenden. So gewinnt die Geschichte der Gründung der Aachener Feuerversicherung, der rheinischen und der Köln-Mindener Eisenbahn erst ihr wahres humanes Interesse, und so wurde der Kaufmann zum Aachener Lokalpatrioten und weiterhin zum Staatsmann — zum preußischen Finanzminister und Ministerpräsidenten in den schweren Zeiten von 1848. Weiter aber zeigt uns diese Biographie die ungeheuren Schwierigkeiten, die der Lösung der großen Frage des Jahrhunderts, der deutschen Frage, entgegenstanden, quantae molis erat Romanam condere gentem, — die ersten Regungen politischen Geistes in einigen führenden Männern, die Kämpfe um eine Verfassung in Preußen, die Stürme und Nöte der Revolutionszeit und die Verwicklungen der üblen folgenden Jahre, bis mit dem Todesjahre Hansemanns 1864 die Lösung des gordischen Knotens, die nur auf die Weise Alexanders des Großen möglich war, begann. Und überall sehen wir hier gesunden Lokalpatriotismus, preußisches Staatsgefühl, deutsche Vaterlandsliebe, praktischen Geschäftssinn vereinigt. In summa: es ist die inhaltsreichste Le-

Digitized by Google

riode vaterländischer Geschichte, die uns hier vorgeführt wird, projiziert auf ein ungewöhnlich fruchtbares, rastlos thätiges, klug und brav geführtes Menschenleben. Es ist bekanntlich viel die Rede von sozialen und wirtschaftlichen Belehrungen im Geschichts- und anderen Unterricht. Wir können uns von solchen nur dann etwas versprechen, wenn der Lehrende selbst einen lebendigen Begriff von wirtschaftlichem Leben und Streben und dessen Zusammenhang mit dem geistigen und politischen besitzt. Und deshalb möchten wir unsern Fachgenossen dieses Werk mit Wärme empfehlen, das zu dem auserwählten Bestande der guten Bücher gehört, die ihren Gegenstand formell und sachlich vollkommen beherrschen, das in beiden Beziehungen, wie uns scheint, ein uneingeschränktes Lob verdient, und möchten es für geeignet halten, auch einen wertvollen Bestandteil unserer Lehrer-, sowie des für die Primaner bestimmten Teils unserer Schülerbibliotheken zu bilden.

Bonn. O. Jäger.

Meyers Konversationslexikon. Fünfte Auflage. XXI. Band. Jahres-Supplement 1900—1901, mit Gesamtverzeichnis der in den Supplementbänden (Band 18—21) enthaltenen Artikel. Mit 750 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf 67 Illustrationstafeln (darunter 4 Farbendrucktafeln und 8 Kartenbeilagen) und 2 Textbeilagen. In Halbleder geb. 10 Mk. Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.

Auch durch diesen Band wird in ungemein geschickter Weise der doppelte Zweck der Supplemente erfüllt: Fortführung der früheren Belehrungen, wo die Ereignisse und Zustände sein 1900 fortgeschritten sind, und ein Ueberblick über Alles, was auf dem Gebiet des öffentlichen und privaten Lebens das letzte Jahr Neues gebracht hat, und dessen ist ja in der That nicht wenig. Wir heben hervor die Artikel über die chinesischen Wirren mit sehr speziellen Karten von den Provinzen Tschi-Li und Schan-Tung und von dem Unterlauf des Peiho; über die südafrikanische Republik und den südafrikanischen Krieg; über Deutsch-Ost-Afrika (mit einer vortrefflichen Karte) und Deutsch-West-Afrika; über die Marine (mit einer Karte der Seestreitkräfte und Flottenstützpunkte der verschiedenen Nationen nach dem Stande vom Frühjahr 1901); über Stadtbahnen in Berlin, Paris und Nordamerika; über moderne Bildhauerkunst (mit 21 Abbildungen); über die Neuerscheinungen in den Litteraturen der Hauptkulturvölker; über Aenderungen in der Organisation der höheren Schulen in Preußen und Frankreich. Auch ganz neue Artikel finden sich, so eine sehr praktische, alphabetische Aufzählung von ungefähr 2500 Operntiteln mit Beisetzung des Namens der Komponisten und ein nach Nationen geordnetes Verzeichnis von Schiffsnamen. Die schwarzen und bunten Abbildungen stehen in sachlicher wie ästhetischer Hinsicht auf der gleichen, erfreulichen Höhe, wie die in den früheren Bänden.

Mitteilungen.

Ueber eine Reihe von Vorträgen und Debatten auf der **Straßburger Philologenversammlung** wird im nächsten Heft berichtet werden. Zumal wir über einige von ihnen nicht wohl sprechen können, ohne eigene Erwägungen anzuschließen, reichte der in diesem Hefte zu Gebot stehende Raum nicht aus. Unter den in den allgemeinen Sitzungen gehaltenen Vorträgen sind von besonderem Interesse für die von uns verfolgten Ziele die Eröffnungsrede von Professor Schwartz und die Vorträge von Direktor Reinhardt über den altsprachlichen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan, von Direktor Cauer über Philologische Weltanschauung, von Professor Fabricius über das Ergebnis der Erforschung des Obergermanisch-Rhätischen Limes, von Professor Elter über das klassische Altertum und die moderne Wissenschaft. Die Vorträge in der pädagogischen Sektion hatten diesmal das Gute, daß sie sämtlich zur Diskussion reizten, die denn auch nicht ausblieb. — Nicht aufschieben aber möchten wir einen Hinweis auf die Resolution, welche die Versammlung in der zweiten allgemeinen Sitzung im Interesse der deutschen Schule in Johannesburg faßte auf Grund eines Vortrags, den der Direktor der Anstalt, Dr. Weidner, über die Gefahren gehalten hatte, welchen dieser Posten deutscher Bildung unter den gegenwärtigen traurigen Umständen ausgesetzt ist. Man erklärte es unter allgemeiner Zustimmung als eine Ehrenpflicht des deutschen Volkes, jener Anstalt über die momentane bedrohliche Lage hinwegzuhelfen. Geldbeiträge zu diesem Zweck sind an die Deutsche Bank einzusenden. (Die gegenwärtige Adresse des Direktor Weidner, der zu jeder Auskunft bereit, ist Eisenach, Katharinenstraße 8.)

Im Anschluß an das Vorstehende sei die Aufmerksamkeit unserer Leser auf eine neue Zeitschrift gelenkt: **Die deutsche Schule im Auslande**, Monatsschrift, herausgegeben von Hans Arnheim. Antwerpen—Hoboken, Oktober 1901. Nr. I und II umfassen 80 Seiten und enthalten außer zwei Aufsätzen des Herausgebers über das ebenso patriotische wie

Digitized by Google

pädagogisch wichtige Ziel der Zeitschrift interessante Aufsätze und Mitteilungen aus dem Inland und Ausland, z. B. über die deutsche Rechtschreibung, beleuchtet vom Standpunkte des Unterrichts im Deutschen als Fremdsprache. Unter dem Titel: Kundgebungen zu der Verleumdung der deutschen Auslandslehrer durch einen Aufsatz der „Pädagogischen Reform", werden briefliche Aeußerungen aus der Fremde, z. B. aus Alexandria, Kairo, Bukarest, Neapel, Rom, Salonik veröffentlicht, welche Zeugnis ablegen gegen eine Verunglimpfung der Männer, welche dem Deutschtum in der Fremde als Erzieher dienen.

Spielte die Pädagogik schon eine bedeutende Rolle auf der Weltausstellung in Chicago (sieh über den dabei abgehaltenen pädagogischen Kongreß unsere Zeitschrift 1893 S. 152 ff. und 1894 S. 151 ff.), so soll dies noch in höherem Maße auf der internationalen **Ausstellung in St. Louis** 1903 geschehen. Die in dieser Stadt erscheinenden „Mississippi Blätter" berichten am 17. November 1901 über den bezüglichen Plan unter der Ueberschrift: „Erziehungswesen — das wichtigste Departement der Weltausstellung. Gelegenheit zu vergleichendem Studium der Schulsysteme aller Länder soll geboten werden, so daß jedes in seinen Vorzügen und seinen Nachteilen genau beurteilt werden kann." Wir lesen dort: „Auf der Chicagoer Weltausstellung kam das Farmwesen und die Viehzucht, mit ihren Exhibits von Getreide, landwirtschaftlichen Geräten, Geflügel, Vieh u. s. w., zuerst, dann folgten das Maschinenwesen und andere mechanische Prozesse. Der Urquell aller dieser Thätigkeiten aber war in eine Ecke einer der allerletzten Gruppen der Klassifikation verbannt. Die für die Pariser Ausstellung 1900 angenommene offizielle Klassifikation berichtigte diese unwissenschaftliche Gruppierung und machte das Erziehungswesen zur ersten, die Kunst zur zweiten Gruppe. St. Louis weist sowohl gegenüber von Chicago wie von Paris einen Fortschritt auf." „Der große Maßstab, der bei Entwerfung der Ausstellung angewandt wurde, macht es zum ersten Mal in der Geschichte der Ausstellungen möglich, ein eigenes Gebäude für die Exhibits erzieherischen Charakters zu errichten und eine vergleichende Darstellung der erzieherischen Systeme und Agentien der sämtlichen Hauptnationen der Erde unter einem Dache zu sammeln. Noch auf keiner großen internationalen Ausstellung sind alle erzieherischen Agentien derjenigen Länder, welche in dieser Hinsicht an der Spitze marschieren, in ihrem ganzen Umfange zur Entfaltung gelangt." In Chigaco habe eine zufriedenstellende Beteiligung von seiten Englands und Frankreichs gefehlt. In Paris sei Deutschland im Departement für Erziehungswesen gar nicht vertreten gewesen. Es bleibe daher St. Louis vorbehalten, in Bezug auf erzieherische Exhibits das Höchste zu leisten. Zum Chef des St. Louiser Erziehungs-Departements wurde auf Vorschlag der National Educational Association Howard J. Rogers von Albany, N. Y., Hilfs-Staatssuperintendent des öffentlichen Schulwesens von New York gewählt. Die Empfehlung wurde mit dem Erfolg begründet, den der Genannte mit den Exhibits des Staates New York auf der Columbischen Ausstellung in Chigaco 1893 und in Paris 1900 erzielt hatte.

Eine Versammlung von Direktoren der höheren Schulen mit Verhandlung über Fragen der Erziehung und des Unterrichts wurde in Preußen zum ersten Mal 1823 und zwar in der Provinz Westfalen abgehalten, in Baden und Hessen zuerst 1876. Jetzt ist diese ersprießliche Einrichtung auch in Oesterreich getroffen worden. Im Oktober 1900 fanden in Wien die Verhandlungen der **ersten niederösterreichischen Mittelschuldirektoren-Konferenz** statt, und über die sehr interessanten Diskussionen berichtet die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien in dem am 1. Oktober 1901 ausgegebenen Heft S. 788 ff. Die besprochenen Themen sind: 1. Inwieweit ist eine Entlastung der Mittelschuldirektoren von administrativen Geschäften wünschenswert und möglich? 2. Inwiefern erleichtern die geltenden (nb. strengen) Bestimmungen über die Stundung des Schulgeldes die Bemühungen, dem Andrange zur Mittelschule zu steuern? 3. Ueber die Bedeutung der Hausaufgaben in der Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts? 4. Ist es wünschenswert, daß die Arbeitszeit für die lateinisch-deutsche Mittelschulprüfungsarbeit auf drei Stunden verlängert werde? 5. Ist die Einführung des obligaten Unterrichts in einer modernen Weltsprache am Gymnasium wünschenswert? (Diese Frage wurde bei der Abstimmung mit Beschränkung auf die rein deutschen Länder von allen gegen zwei Stimmen bejaht und zugleich von der Majorität der Meinung zugestimmt, daß dies ohne Aenderung der Grundlagen des Gymnasiums geschehen könne.) 6. Begegnet die Verteilung des Lehrstoffs im Griechischen bezüglich der III. Klasse [der ersten griechischen] praktischen Schwierigkeiten? (Die Versammelten billigten den Antrag des Referenten und Korreferenten, die Verba liquida aus dem Lehrplan der III. Klasse, die wohlgemerkt nur 5 Stunden Griechisch wöchentlich hat, auszuscheiden und der IV. Klasse zuzuteilen.) 7. Genügt die derzeit übliche Form der Aufnahmsprüfung in die I. Klasse der Mittelschule ihrem Zweck?

Digitized by Google

In Karlsruhe fand am 22. und 23. November v. J. im Oberschulrat eine Verhandlung über die zu erlassende neue **Prüfungs-Ordnung für die Kandidaten des höheren Lehramts in Baden** statt, zu der außer den ordentlichen und außerordentlichen Mitgliedern der Oberschulbehörde und dem Vertreter der romanischen Philologie an der Universität Heidelberg, der Vorsitzende des Vereins akademisch gebildeter Lehrer, der eine der Redaktoren des Vereinsorgans und der Direktor sowie ein Professor der Freiburger Oberrealschule zugezogen waren. Von besonderem Interesse für weitere Kreise dürfte das Resultat der Abstimmung über die „Berechtigungsfrage" sein. In den Südwestdeutschen Schulblättern 1901 Nr. 12 wird darüber folgendes berichtet.

„Daß der klassische Philologe, der Germanist und Historiker sein Studium nicht betreiben kann ohne die Ausbildung in Latein und Griechisch, wie sie das humanistische Gymnasium vermittelt, daß das Studium der neueren Fremdsprachen gediegene Kenntnisse von Latein, sicher in dem Umfang, wie er auf dem Realgymnasium erreicht wird, zur Voraussetzung hat, ist unbestreitbar. Daß es nicht eigentlich Aufgabe der Hochschule ist, Einrichtungen für Erwerbung dieser Kenntnisse (etwa durch Vorkurse) zu treffen, mag gleichfalls zugegeben werden. Erst im Staatsexamen feststellen zu wollen, ob sich der Kandidat ein für sein Studium doch eigentlich grundlegendes Wissen angeeignet hat, ist bedenklich und für minder begabte Studierende gefährlich. So warm daher auch die Sprecher des Vereins [akademisch gebildeter Lehrer] für die volle Freigabe aller Studien an die Abiturienten aller neunklassigen Mittelschulen eintraten, so konnten sie doch mit dieser Anschauung nicht durchdringen. Die Mitglieder der Behörde wie die Vertreter der Hochschulen wünschen die seitherigen Bestimmungen aufrecht erhalten, und zwar sollen die naturgemäß erst zu nehmenden Ergänzungsprüfungen, die die Abiturienten der Oberrealschulen und der Realgymnasien zu bestehen haben, abgelegt werden, bevor das eigentliche Fachstudium beginnt, in der Regel nach zwei auf das Abiturientenexamen folgenden Semestern; jedenfalls sollen bei späterem Termin der Ergänzungsprüfung nur zwei Semester in Anrechnung kommen."

In dem über die Sprecher des Vereins Gesagten ist in einer Fußnote bemerkt, daß der Vorsitzende desselben auf Wunsch des Direktors der Oberschulbehörde in einem schriftlichen Gutachten nochmals den in den Sitzungen vom 22. November eingenommenen Standpunkt begründet und Folgendes ausgeführt habe: „Unser Vorschlag will dem Streit um Berechtigungen, dessen alle Beteiligten müde sind, durch einen entschlossenen Schritt ein Ende machen. Die Abiturienten der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen sollen volle Studienfreiheit erhalten. Theologen und Altphilologen werden auch fernerhin ihre Bildung ausschließlich auf dem Gymnasium, die Techniker auf der Oberrealschule holen. Besonders begabte Schüler einer Oberrealschule, die ihren Beruf zu den Geisteswissenschaften erst nachträglich erkennen, sollen an formalen Schwierigkeiten nicht scheitern, die Mittelmäßigkeit soll sich für solche Entscheidungen den Rat ihrer Lehrer, besonders der Direktoren ausbitten. Daß trotzdem einzelne Schiffbruch leiden, wird auch in Zukunft nicht zu vermeiden sein, wie es auch seither der Fall gewesen. — Allerdings müßten die Hochschulen für die wenig zahlreichen Oberrealschulabiturienten, die Latein und Griechisch nachholen müssen, eigene Vorkurse errichten, die durch Assistenten abzuhalten wären, ganz ebenso wie die Assistenten der technischen Hochschulen für die technisch ungenügend vorbereiteten Gymnasialabiturienten Vorlesungen und Uebungen bieten. Diesen Assistenten wäre eine gewisse Vollmacht zu erteilen, für die Geisteswissenschaften ungeeignete Leute aus dem falschen Weg, den sie eingeschlagen, zurückzuweisen."

Aus Vorstehendem ist ersichtlich, daß es an den gymnasialen Kollegen der Realgymnasial- und Oberrealschullehrer in Baden nicht liegt, wenn die Gleichberechtigung der Abiturienten aller drei Anstaltsgattungen hier nicht eintritt.

Die vereinigte romanische und englische Sektion der Straßburger Philologenversammlung faßte, wie wohl den meisten unserer Leser schon bekannt, auf Grund eines Vortrages von Professor Suchier aus Halle über die akademische Vorbildung der Lehrer für moderne Fremdsprachen folgende Resolution: „Die ver. rom. und engl. Sektion der 46. Philologenversammlung erachtet die Beibehaltung des Lateinischen als Vorbedingung des akademischen Studiums der neueren Sprachen für unerläßlich und hält es für nötig, daß die Kenntnis der lateinischen Sprache im Umfange der Anforderungen des Gymnasiums oder Realgymnasiums schon auf der Schule erworben wird." Inwiefern bei diesem Beschluß Gymnasiallehrer mitgewirkt haben, wissen wir nicht. Der, welcher uns mitteilte, daß die Resolution einstimmig gefaßt sei, ist Prof. an einer Oberrealschule.

Auch in der **Schweiz** wird gegenwärtig die Berechtigungsfrage in einer bestimmten Richtung verhandelt. Die schweizerische Maturitätskommission, der obliegt, die Bestimmungen über die **Vorbildung der künftigen Mediziner** zu treffen, hatte in dem Entwurfe eines neuen Reglements die Wahl gelassen zwischen der rein klassischen Vorbildung (mit Latein und Griechisch) und der rein realistischen (ohne Latein und Griechisch). Hiergegen wurde, wie ich dem „Correspondenzblatt f. Schweizer Aerzte" vom 1. Dezember 1901

Digitized by Google

entnehme, in der Zusammenkunft des ärztlichen Centralvereins vom 26. Oktober lebhaft opponiert, die Frage, ob die reine Realmaturität für die Medizinstudierenden zulässig sei, fast mit Einstimmigkeit verneint und eine lateinisch-griechische oder doch eine lateinische Vorbildung als notwendig bezeichnet. Zugleich wurde beschlossen, eine Urabstimmung aller schweizerischen Aerzte hierüber herbeizuführen. Sobald sie abgeschlossen, soll darüber berichtet werden.

Die Zulassung der **Realabiturienten** (der Oberrealschüler wie Realgymnasiasten) **zum juristischen Studium in Preußen** bezeichnen verschiedene Zeitungen als bereits entschieden und „der Tag" teilt in seiner Abendausgabe vom 7. Januar auch schon Bestimmungen über die Vorprüfung mit, die allen Studenten der Jurisprudenz nach dem dritten Studiensemester abgenommen werden wird. Auf unsere an einen Herrn in Berlin gerichtete Anfrage, der in der Lage ist, über diese Dinge genaue Auskunft zu geben, erhielten wir unter dem 11. d. M. die Antwort, daß alles bisher Veröffentlichte Vermutung sei: der angekündigte Gesetzentwurf über die Ausbildung der Juristen liege noch nicht vor.

Ueber die Versammlung von **Direktoren der Schulen nach dem Frankfurter und Altonaer Lehrplan,** die am 18. und 19. November v. J. zu Kassel getagt hat, werden wir berichten, wenn die in Aussicht gestellte Veröffentlichung des Protokolls der Verhandlungen erschienen sein wird. Ueber die Zusammensetzung der Versammlung und ihren Verlauf im allgemeinen haben verschiedene Zeitungen Nachrichten gebracht.

Die **Generalversammlung akademisch gebildeter Lehrer an den höheren Lehranstalten Thüringens,** die am 9. Juni v. J. in Saalfeld stattfand, beschäftigte sich hauptsächlich mit der Frage der Pflichtstundenzahl, über die zwei Mitglieder Bericht erstatteten. Gegenwärtig muß nach den gemachten Mitteilungen in der That ein Zustand durchaus unzulässiger Ueberbürdung der Oberlehrer an mehreren höheren Schulen Thüringens vorhanden sein, und die vom Referenten aufgestellte Forderung, das Maximum von 24 auf 22, das Minimum von 22 auf 20 wöchentliche Stunden herabzusetzen, erscheint uns sehr maßvoll. In Baden gilt seit 1869 als Regel, daß an den starkbesuchten Anstalten die Oberlehrer (hier alle Professoren genannt) 18—20 Stunden zu geben haben, und die Ausnamefälle, daß Jemand wegen zahlreicher Korrekturen oder aus persönlichen Gründen auch etwas weniger als 18 Stunden giebt, sind nicht so gar selten.

Der deutsche **Verein für Knabenhandarbeit** hielt am 29. und 30. Juni in Ulm seine vorjährige Hauptversammlung ab. Der Vorsitzende, Herr v. Schenckendorff, leitete die Verhandlungen mit einem Ueberblick über „Zwanzig Jahre unserer Arbeit" ein und zeigte, wie in den ersten vier Lustren seines Bestehens der Verein konsequent das Ziel verfolgt habe, die Knabenhandarbeit zu einem auf pädagogischer Grundlage sich aufbauenden Unterrichtsgegenstand zu machen, und welche Erfolge er trotz manchen Hindernissen und mancher Gegnerschaft errungen: zur Zeit seien in Deutschland gegen tausend Schülerwerkstätten in Betrieb. Seminardirektor Dr. Pabst von Leipzig sprach über den Knabenarbeitsunterricht im Ausland, insbesondere in Frankreich, als Lehrgegenstand der Volksschule; Schulinspektor Scherer von Worms über die Versuche zur obligatorischen Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den vier unteren Klassen der deutschen Volksschule. Nach der sich an diese Vorträge anschließenden Besprechung, an der sich besonders Stadtschulrat Dr. Sickinger von Mannheim und Gymnasialrektor Dr. Hirzel von Ulm beteiligten, wurde von der Versammlung die Erklärung gutgeheißen, daß der deutsche Verein nach wie vor einer allmählichen Entwicklung des Knabenhandarbeitsunterrichts auf Grundlage der Freiwilligkeit der Gemeinden das Wort rede.

Vielleicht interessiert eine Mitteilung, in welchen Grenzen sich die Beteiligung an diesem Unterricht in den mittleren und oberen Klassen eines Gymnasiums von mittlerer Schülerzahl hält. Am Heidelberger machten Papparbeiten 1899/1900 18 Schüler, 1900/1 28; Hobelbankarbeiten im ersteren wie letzteren Schuljahr 10.

Da jetzt in Deutschland von Männern recht verschiedener pädagogischer Standpunkte wieder der Wert eines **propädeutischen philosophischen Unterrichts** an den höheren Schulen betont wird, so mag darauf hingewiesen werden, daß in dem Dezemberheft des letzten Jahrganges der Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur die Erörterungen abgedruckt sind, welche dem Congrès international d'enseignement supérieur des Jahres 1900 von neun Gelehrten und Schulmännern Frankreichs und einem Professor der Mathematik an der Universität Barcelona über den philosophischen Unterricht an Universitäten und höheren Schulen vorgetragen wurden.

Digitized by Google

1899 erschien der zweite, für Quinta bestimmte Teil des **Lateinischen Lesebuchs mit Bildern** von Ludwig Gurlitt bei Wiegand und Grieben (275 S., geb. 2,40 Mk.). Wir haben dieser Unternehmung gegenüber das Unrecht gut zu machen, daß des ersten Teils, der uns seiner Zeit mit einem (auf frühere bilderstürmende Worte von uns bezugnehmenden) Briefe des Autors zuging, in unserer Zeitschrift nicht einmal Erwähnung gethan worden ist. Es unterblieb, weil der Kollege, dem wir das Buch zur Besprechung übergeben hatten, dauernd schwieg. Jetzt haben wir nähere Bekanntschaft mit dem Sextateile gemacht, und zwar im Ausland, in der von Herrn Lic. Seitz vortrefflich geleiteten deutschen Knaben- und Mädchenschule in Rom, und haben dort den Eindruck gewonnen, daß die Bilder und das dadurch angeregte sachliche Interesse dem Erlernen der lateinischen Elemente keineswegs Eintrag gethan haben. So befinden wir uns auf demselben Standpunkt, wie der Rezensent des uns noch unbekannten Quintateils in der „Neuen Philologischen Rundschau" Nr. 21.

U.

Zwar nicht ein Atlas für die Schule, aber doch einer, der dem **geographischen Unterricht** in den Händen der Lehrer, wie bisher, überaus förderlich sein wird, ist der unter dem Namen „der Große Stieler" allgemein bekannte. Noch vor Weihnachten sind die erste und zweite Lieferung der neuen, neunten Lieferungsausgabe durch die geographische Anstalt von Justus Perthes versandt worden. Sie enthalten die Karten Nr. 15: Ostalpen in 1 : 925,000 von C. Scherrer und H. Habenicht, Nr. 64: China in 1 : 7,500,000 von C. Barich, Nr. 57: West-Sibirien in 1 : 7,500,000 von H. Habenicht, Nr. 92: Mexico in 1 : 7,500,000 von demselben. Auch die folgenden 48 Lieferungen werden je 2 Nummern enthalten und jede 60 Pfg kosten, so daß der Gesamtpreis sich auf 30 Mk. beläuft, in der That ungemein wenig in Anbetracht sowohl der Mühseligkeit als der Vortrefflichkeit des Werkes. Den Glauben an die letztere wecken thatsächlich schon hinreichend die Namen der Firma und der neuen Bearbeiter; doch mag ausdrücklich bezeugt werden, daß die Vorzüge der früheren Auflagen in erhöhtem Maße die neueste zieren. Darunter ist einer, der sofort in die Augen fällt und vielleicht der bewundernswerteste ist, die Vereinigung der reichsten Fülle der Angaben mit vollkommener, plastischer Klarheit der Kartenbilder. Daß aber die Fortschritte der Technik nicht bloß die Güte der Leistungen gesteigert, sondern zugleich die Höhe des Preises gemindert hat, wird zweifellos die Verbreitung des musterhaften Werkes wesentlich fördern.

Die im Verlag von Fr. Wilh. Grunow in Leipzig erscheinenden **Grenzboten** treten mit dem neuen Jahre in ihr siebentes Jahrzehnt und verdienen recht sehr, auch von uns dabei begrüßt zu werden. Die Zeitschrift schaut auf eine große Vergangenheit zurück: schon die Namen einzelner hochbedeutender Mitarbeiter, die jetzt ruhen, wie Gustav Freytags, bezeugen das. Aber auch in der Gegenwart haben sich die Grenzboten in den gebildetsten Kreisen des deutschen Volkes stets lebhafter Anerkennung erfreut, dank dem freien, durch keine Parteileidenschaft getrübten Blick, der ihre politischen Artikel auszeichnet, und dank dem gesunden, idealen Sinn, der sie gegen aufdringliche Modethorheiten auf den Gebieten der Kunst und Litteratur und gegen die unter dem Aushängeschild des Naturalismus getriebene Verherrlichung des Gemeinen und Abstoßenden Front machen ließ. Unsere pädagogischen Gesinnungsgenossen aber erkennen dankbar an, wie ihre Richtung von den Grenzboten allezeit energisch und schlagend vertreten worden ist. — Die Herabsetzung des bisherigen Preises (von 36 auf 24 Mk. bei erweitertem Umfang) wird sicher auch hier einer noch größeren Verbreitung der Publikation dienen.

Zur Ausführung der schönen Idee, dem größten britischen Dichter, **Shakespeare, in Weimar ein Denkmal** zu errichten, hat sich am 30. Mai v. J. in der genannten Stadt ein Komitee gebildet, dessen Vorsitzender Geheimerat Dr. W. v. Oechelhäuser in Dessau ist und zu dem unter anderen Reinhold Begas, R. v. Bennigsen, Kuno Fischer, die Generalintendanten Graf Hochberg und Graf Seebach, Bernhard Suphan, E. von Wildenbruch gehören. Dieses erließ nun unter dem 20. November einen Aufruf an die zahlreichen Verehrer des Dichters, durch Zeichnung reichlicher Beiträge die Durchführung des Unternehmens, über welche S. K. H. der Großherzog von Sachsen das Protektorat übernommen hat, zu ermöglichen. Die Einsendung oder Ankündigung der Beiträge ist zu richten an Herrn Kommerzienrat Dr. Moritz in Weimar. Daß kein Ort Deutschlands mehr Anspruch darauf hat, ein Denkmal Shakespeares zu besitzen, als die Stadt Schillers, Goethes, Wielands, Herders, leuchtet ein; und jeder Gebildete wird dies Zeichen der Verehrung zugleich deswegen begrüßen, weil seine Herstellung der Bildhauerkunst eine herrliche Aufgabe stellt.

Digitized by Google

Neuerdings eingelaufene Erscheinungen.[1])

Pädagogische Bücher und Broschüren, die sich nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände beziehen.

Einleitung in die allgemeine Pädagogik von Tuiskon Ziller, weil. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der Univ. Leipzig. 2. Aufl., nach d. Verfassers Handexemplar herausgegeben von O. Ziller, Pfarrer a. D. Langensalza, Beyer u. S. 1901. 169 S., geh. 1,80 Mk.

Das deutsche Volk und seine nationale Erziehung. Unmoderne Rezepte von Dr. Heinrich Spitta, a. o. Prof. der Philosophie an der Univ. Tübingen. Tübingen und Leipzig, bei J. C. B. Mohr. 1901. 48 S., geh. 75 Pfg. [Eine Rede zur Geburtstagsfeier Bismarcks.]

Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. Von Dr. A. Mann. Langensalza, Beyer u. S. 1901. [Pädag. Magazin 160. Heft.] 82 S., geh. 1 Mk.

Konfession, Schulbildung und Erwerbsthätigkeit. Von J. Tews. Langensalza, Beyer u. S. 1901. [Pädag. Magazin 173. Heft.] 19 S., 25 Pfg.

Lehrbuch der pädagogischen Psychologie von Paul Bergmann. Leipzig bei Theodor Hofmann. 1901. 484 S.

Lehrbuch der Pädagogik von Dr. Gottlob Schumann, weil. Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg, und Prof. Gustav Voigt, Provinzialschulrat in Berlin. Zweiter Teil: Psychologie. XI. verbesserte und vermehrte Aufl. Hannover und Berlin, bei C. Meyer. (G. Prior) 1901. 293 S., geh. 2,80 Mk.

Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes. Von P. J. Möbius. Dritte Auflage [vermehrt um ein längeres Vorwort und den Abdruck von Kritiken und Zuschriften]. Halle a. S. bei Marhold. 1901. 93 S., geh. 1,50 Mk. [Aufl. I u. II erschienen in der von Dr. K. Alt herausgegebenen Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der Nerven- und Geisteskrankheiten.]

Helene Keller [eine Taub- und Blindgeborene] von Dr. E. v. Sallwürck. Langensalza, Beyer u. S., 1901 [Heft 164 des Pädagog. Magazins]. 12 S., 20 Pfg.

Erziehung und Unterricht. Ein Freundeswort an die Eltern von Dr. Viktor Thumser, Direktor des Mariahilfer Staatsgymnasiums in Wien. Leipzig und Wien, Deuticke 1901. 68 S., geh. 1 Mk. [Drei Vorträge: über die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums in der Gegenwart, über Schule und Haus, über Prüfen und Klassifizieren.]

Der Stundenplan und seine Bedeutung für Schule und Haus. Von Dr. Schöne, Direktor der Auguste-Viktoriaschule und des Lehrerinnenseminars in Greifswald. Langensalza 1901. 37 S., 50 Pfg. [Pädag. Magazin Heft 165.]

Von der Leitung unserer Schulen. Vortrag gehalten von Prof. Dr. Wychgram, Direktor des Kgl. Lehrerinnenseminars und d. Kgl. Augustaschule zu Berlin. Leipzig und Berlin, Teubner. 1901. 24 S.

Die Erziehung des Willens. Von Jules Payot, Agrégé de philosophie, Docteur ès lettres, Inspecteur d'Académie. Berechtigte Uebersetzung nach der elften Auflage der französischen Ausgabe von Dr. Titus Voelkel. Den Buchschmuck zeichnete Rich. Grimm. Leipzig bei Voigtländer 1901. 315 S., geh. 3 Mk.

Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung dargestellt von Fr. Lembke, Langensalza bei Beyer u. S. 1901 [Pädagog. Magazin Heft 171]. 52 S., geh. 65 Pfg.

---

1) Mehrere von den oben verzeichneten Büchern werden in einem folgenden Hefte auch besprochen werden; sämtliche Eingänge zu rezensieren würde aber, wie wir schon öfter bemerkt, einen Raum beanspruchen, der in unserer Zeitschrift für Rezensionen nicht zur Verfügung steht. Doch werden wir fast alle uns zugesandten Neuheiten, genau nach dem Inhalt geordnet, mit Angabe des Titels, Umfangs und Preises (soweit der Preis uns mitgeteilt wird) zur Kenntnis unserer Leser bringen. Fast alle, sage ich, weil einige der eingegangenen Schriften schwerlich unter irgend eine Rubrik der Pädagogik gebracht werden können. Oder wohin sollte ich wohl setzen: „Kleines Kochbuch für Alleinstehende oder kleinere Haushalte. Hundert einfache, schnell zu bereitende Speisen. Von L. von Pröpper“? Sollte die Verlagshandlung, Fritzsche und Schmidt in Leipzig, vielleicht darauf gedacht haben, bei den zum Teil in Deutschland herrschenden Besoldungsverhältnissen des höheren Lehrerstandes sei in denselben die Zahl der „Alleinstehenden“ oder der „kleineren Haushalte“ sicher so groß, daß die Kenntnis eines Buches, wie des genannten, vielen Kollegen sehr erwünscht sein werde? Uebrigens sollen die Rezepte, wie uns von sachkundigerer Seite versichert wird, sehr gut sein. U.

Digitized by Google

Intereſſe und Selbſtthätigkeit von Dr. phil. Stephan M. Okanowitſch, Schulinſpektor in Belgrad. Langenſalza, bei Beyer u. S. 1901. 17 S., geh. 20 Pfg. [Pädagog. Magazin Heft 159.]

Die didaktiſchen Normalformen von Dr. E. v. Sallwürck. Frankfurt a. M. bei M. Diesterweg 1901. 160 S., geh. 2 Mk., geb. 2,60 Mk. [Hervorgegangen aus den pädagogiſchen Vorleſungen und Uebungen, die der Verf. ſeit einer Reihe von Jahren an der Technischen Hochſchule zu Karlsruhe gehalten hat.]

Denken, Sprechen und Lehren. I. Die Grammatik v. Dr. Walter Rauſeſter, Oberlehrer und Profeſſor. Berlin, Weidmann 1901. 193 S., geh. 4 Mk.

Frage und Antwort. Eine pſychologiſche Betrachtung von Fr. Böringer in Elberfeld. Langenſalza bei Beyer u. S. 1901. 27 S., 25 Pfg. [Pädag. Magaz. Heft 158.]

Ueber künſtleriſche Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsſchule. Zugleich Verſuch eines Lehrplans, angewandt auf die Uebungsſchule des Pädagogiſchen Univerſitätsſeminars zu Jena. Mit 4 lithographierten Tafeln von Hermann Ilgner. Langenſalza, Beyer u. S. 1901. 118 S., geh. 1,80 Mk. [Sonderabdruck aus dem neueſten Heft der Mitteilungen über das genannte Seminar von Prof. Dr. W. Rein.]

Ueber den Wert des Schönen. Von O. Foltz. Langenſalza, Beyer u. S. 20 S., 25 Pfg. [Pädag. Magazin Heft 163.]

Theorie und Praxis des Volksſchulunterrichts nach Herbartiſchen Grundſätzen. Bearbeitet von Dr. W. Rein, Prof. an der Univ. Jena, A. Pickel † und E. Scheller, Seminarlehrern in Eiſenach. III. Das dritte Schuljahr. 4. Aufl. Leipzig, H. Bredt. 1901. 235 Seiten.

Geſchichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unſere Zeit, bearbeitet in Gemeinſchaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von Dr. K. A. Schmid, weiland Prälat und Gymnaſialrektor, fortgeführt von Dr. Georg Schmid. Fünfter Band. I. Abteilung: Geſchichte des Gelehrtenſchulweſens in Deutſchland ſeit der Reformation, von Dr. Hermann Bender; das „neuzeitliche, nationale" Gymnaſium, von Georg Schmid. II. Abteilung: Geſchichte des Realſchulweſens in Deutſchland, von Prof. Dr. R. Hoffmann; das höhere Bildungsweſen in Frankreich von 1789—1899, daſſelbe in England im 19ten Jahrh., das Bildungsweſen der Jeſuiten ſeit 1600, von Geh. Hofrat Dr. E. v. Sallwürk; Geſchichte des höheren Mädchenſchulweſens in Deutſchland und Frankreich von Prof. Dr. J. Wychgram, in England von Prof. Dr. A. Hamann; Nachtrag zur Geſchichte der preußiſchen Gymnaſien und Realgymnaſien, v. Dr. Georg Schmid. Stuttgart und Berlin 1901. J. G. Cottaſche Buchhandlung Nachfolger. 511 und 316 S., geh. 16 und 10 Mk.

Die Anfänge des Humanismus in Ingolſtadt. Eine litterariſche Studie zur deutſchen Univerſitätsgeſchichte. Von Profeſſor Dr. Guſtav Bauch. München und Leipzig, R. Oldenbourg. 1901. 115 S., geh. 3,50 Mk. [Hiſtoriſche Bibliothek, herausg. von der Redaktion der hiſt. Zeitſchrift, Band 13.]

Magiſter Andreas Reyher, der treue Mitarbeiter Herzog Ernſt des Frommen. Ein Gedenkblatt zu Reyhers 300jährigem Geburtstag, von Max Mahlmann, Pfarrer in Gispersleben. Gotha, Thienemann 1901. 56 S., geh. 1 Mk.

Bernhard Overberg, ſein Leben und ſeine Schriften. Von Heinr. Herold, Kgl. Seminarlehrer in Warendorf. Halle a. S. 1901, H. Schroedel, 104 S. [Schroedels Pädagogiſche Klaſſiker, zur Einführung in ihr Leben und ihre Schriften, in Verbindung mit praktiſchen Schulmännern, herausg. von E. Friedrich, Kgl. Reg.- und Schulrat, und Hermann Gehrig, Kgl. Kreisſchulinſpektor.]

Jean Jacques Rouſſeau, ſein Leben und ſeine Schriften. Von Hermann Gehrig. 1. Band: R.'s Leben und ſeine „Bekenntniſſe", 2. Band: R.'s politiſche Schriften, 3. Band: R.'s pädagogiſche Schriften, „Emil". Halle a. S., Schroedel, 1901. 92, 88, 142 S. [aus Schroedels „Pädag. Klaſſikern"].

J. J. Rouſſeau. Sein Leben und ſeine pädagogiſche Bedeutung. Ein Beitrag zur Geſchichte der Pädagogik von Herm. Gehrig, Kgl. Kreisſchulinſpektor. Zweite billige Ausgabe [die erſte erſchien 1878]. Halle a. S., Pädagog. Verlag von Schroedel, 192 S.

Lehren und Lernen in der alten Schule. Ein ſchlichter Beitrag zu der Jubelfeier des 23. und 24. Sept. 1900, der teuren Alma Mater am Muldenſtrome [der Fürſtenſchule zu Grimma] dargereicht von einem ehemaligen, für immer dankbaren Schüler. Zwickau, Zückler 1900. 16 S.

Darſtellung der Herbartſchen Intereſſenlehre von Dr. Otto Schleinitz in Auerbach. Langenſalza, Beyer. 1901. [Pädag. Magazin Heft 170.] 35 S., 45 Pfg.

Boſſe-Büchlein. Ausſprüche und Ausführungen des Kultusminiſters über und für Schule und Lehrerſtand. [Ohne Angabe des Autors.] Halle a. S., Schroedel 1896. 51 S.

Digitized by Google

Die Mädchenschulen in Amerika. Eine Kulturstudie von Dr. Joh. Ziegler Gotha, Thienemann 1901. 66 S., 1,20 Mk.

Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Schulbücher. Im amtlichen Auftrage herausg. von Dr. Horn, Vorsteher der Kgl. Auskunftstelle für höheres Unterrichtswesen in Berlin. Berlin und Leipzig, Teubner 1901. 131 S.

Zum Religionsunterricht.

Geschichte des alten Bundes, bearbeitet von Ernst Heyn, 7. Band der Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht in den Oberklassen der Volksschulen und den Mittelklassen höherer Schulen, herausgeg. von Dr. A. Neukauf und E. Heyn. Leipzig, E. Wunderlich 1902. 343 S., broch. 4,40 Mk., geb. 5 Mk.

Die Leben-Jesu-Bewegung in der Pädagogik. Der jüdische Hintergrund im Neuen Testament. Zwei Beiträge zur unterrichtlichen Behandlung der Geschichte Jesu in der Volksschule, von E. Mrugowsky, Rektor und Prediger [in Naugard]. Halle a. S., Schroedel, 1901. 42 S.

Zum deutschen Unterricht.

Beiträge zur Geschichte des deutschen Unterrichts an den humanistischen Gymnasien des Königreichs Bayern von Dr. Max Hergt, Professor am Münchener Theresien-Gymnasium. München, Lindauer. I. Teil [von 1804 an], 85 S. 1600; II. Teil [von 1829 an], 65 S. 1901, zu 1 Mk.

Hilfsbüchlein für den deutschen Unterricht an den Mittelklassen höherer Lehranstalten von Dr. Fritz Hofmann, Oberlehrer an der städt. Realschule zu Göpenick Leipzig, Teubner 1901. 63 S. [Grammatik, Litteraturgeschichte, Metrik, Poetik, Stilistik.]

Die deutsche Sprache von Otto Behaghel, Prof. an der Univ. Gießen. Zweite, neubearbeitete Auflage. Leipzig und Wien, Freytag und Tempsky. 1902. 370 S. [Die erste Aufl. hatte 231], geb. 3,60 Mk. [Das Wissen der Gegenwart, Bd. 54.]

Deutsche Sprach- und Stillehre. Eine Anleitung zum richtigen Verständnis und Gebrauch unserer Muttersprache von Prof. Dr. O. Weise. Leipzig und Berlin, Teubner 1901. 192 S.

Der deutsche Satzbau, dargestellt von Dr. Hermann Wunderlich. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage. 1901. I. Band: LXII und 418 S., II. Band: X und 441 S., Preis geh. je 9 Mk. Stuttgart, Cotta.

Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre. Für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Von P. Tesch, Seminaroberlehrer in Petershagen (Weser). Halle a. S., Schroedel. 1901. 404 S.

Die Grammatik im Dienste des Katechismus. Von Dr. Franz Ziemann, Seminaroberlehrer zu Ortelsburg. Leipzig, C. Merseburger. 1901. 52 S., 75 Pfg.

Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache. Unter Beiziehung der gebräuchlichsten Fremdwörter mit Angabe der Abstammung und Abwandlung bearbeitet von Friedrich Mann. Fünfte Auflage. Langensalza, Beyer u. S. 1901. 332 S., geh. 2,50 Mk., geb. 3,60 Mk.

Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. Von P. Thieme in Altenburg. 1901. 94 S., geh. 1,20 Mk. [Pädag. Magazin Heft 157.]

Orthographie-Willkür und Orthographie-Reform, ein Schulkreuz des 19., eine Volkshoffnung des 20. Jahrhunderts, von Frz. Sauer. Bonn, Hanstein. 1901. 235 S., geh. 4 Mk.

Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie betrachtet, von Fr. Förster in Magdeburg. Langensalza. 1901. 41 S., geh. 50 Pfg. [Pädag. Magazin Heft 172.]

Die deutsche Rechtschreibung im Anschluß an Sprachstücke und mit Anwendung von Schreibschrift. Für den Schulgebrauch bearbeitet von P. Hebecke, Lehrer in Suhl. Halle a. S., Schroedel. 1900. I. Heft 40 S., II. 24 S., III. 32 S.

Methodischer Leitfaden der deutschen Interpunktionslehre. Ein Hülfsbuch für Theorie und Praxis von Dr. A. Elster. Magdeburg, Creutz. 1901. 72 S., 80 Pfg.

(Fortsetzung im nächsten Heft.)

Digitized by Google

Die diesjährige Versammlung des deutschen Gymnasialvereins.

Unser ursprünglicher Plan, diesmal im Anschluß an die Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins in Grimma zusammenzukommen, erwies sich als nicht wohl angängig, weil dieser Verein am Montag und Dienstag der Charwoche tagt und unsere Versammlung dann am Mittwoch vor Charfreitag hätte stattfinden müssen. Nach einer bei allen Vorstandsmitgliedern geschehenen Umfrage ist jetzt von dem Vorsitzenden unseres Vereins auf Grund der Stimmenmehrheit und einiger Zweckmäßigkeitserwägungen entschieden worden, daß unsere Zusammenkunft am **Mittwoch nach Pfingsten in Bonn** stattfinden soll. Das genaue Programm wird in dem bald nach Ostern erscheinenden II. Heft der Zeitschrift bekannt gemacht werden. Vorläufig teilen wir mit, daß Geheimrat Jäger die Verhandlungen mit einer Erörterung über „Pflicht und Stellung der Gymnasiallehrer in Staat und Gesellschaft" einzuleiten gedenkt, an die sich wohl eine Diskussion knüpfen wird, und daß Gymnasialdirektor Dr. P. Cauer übernommen hat, Thesen aufzustellen und zu begründen „über den geographischen und geschichtlichen Gymnasialunterricht". Ferner ist jedenfalls ein Meinungsaustausch über den gegenwärtigen Stand der vom Verein verfochtenen Sache erwünscht. Auch ist es notwendig, daß diesmal die Vorstandsmitglieder zu einer längeren Vorberatung, als gewöhnlich, zusammentreten, aus der möglicherweise Anträge an die allgemeine Versammlung über Gestaltung des Vereins und seine weiterhin einzunehmende Haltung hervorgehen werden. Als Zeit für diese Sitzung sind spätere Nachmittagsstunden des Dienstags in Aussicht genommen. Vorstandssitzung und Versammlung schon auf Montag und Dienstag zu legen, wie von einigen Seiten gewünscht wurde, scheint dem Kollegen Jäger wegen der sogar bis in den Pfingstdienstag hineinreichenden Ueberflutung der Rheingegenden mit Vergnügungsreisenden unthunlich. Wir möchten vertrauen, daß, wo wirklich die Ansetzung der Hauptversammlung auf den Pfingstmittwoch für ihre Besucher Urlaub nötig macht, dieser im Hinblick auf die Wichtigkeit der Sache erbeten und gegeben werden wird. U.

Berichtigungen.

Für die Errata auf S. 12 und 13 „Rekanntmachung" und „Juhatt" wird durch Konjektur das Rechte von Jedermann gefunden werden; schwieriger gestaltet sich die Sache S. 16 Zeile 7 und 8 von unten. Ja, es ist dies einer von den Fällen, wo man zwar nicht zweifeln kann, was der Autor gemeint, aber verzweifeln muß, seine Hand überzeugend herzustellen. Gott sei Dank, daß er unter den Lebenden ist und uns das Richtige sagen kann: „daß, um etwas Konkretes zu nennen, die Stelle Sat. I 3, 99 ff. den Darwinismus unserer Tage berührt, und daß eine Stelle, wie Ep. I 12, 51 ff." u. s. w. Wer aber keine Emendation acceptiert, außer wenn auch die Ursache der Verderbnis klar ist, dem sei mitgeteilt, daß das Unheil durch Vermengung der ursprünglichen Lesart mit einer Verbesserung derselben Hand entstanden ist. Daß der Autor und ich bei der Revision das syntaktische Ungetüm übersehen haben, ist immerhin ärgerlich. Ich wollte, es wäre mir statt dessen eines der erheiternden Setzerversehen entgangen, die den ersten Abzug des vorigen und des vorliegenden Heftes schmückten: „die ironischen Naturphilosophen", „die französischen Gennßregeln", „Minerva von Barnhelm". U.

Abgeschlossen Mitte Januar.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Die philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule.

II.[1])

Ich komme zu der Philosophie Goethes. Es drängt sich hier von neuem und zwar mit doppelter Stärke die Frage auf, in welchem Sinne man überhaupt von einer Philosophie Goethes reden könne. Daß er gegen das eigentliche Philosophieren, gegen das dogmatische und schulmäßige Philosophieren, eine ausgesprochene Abneigung hatte und daraus selbst kein Hehl machte, ist ja bekannt. Er verdankt auch den eigentlichen Philosophen sehr wenig. Vor allem hat er nie das geringste Interesse für die Metaphysik gehabt. Allerdings lassen sich aus seinen Schriften auch Lobsprüche zu Gunsten berühmter Philosophen zusammenstellen; aber es ist offenbar, daß er zu keinem von ihnen in ein näheres Verhältnis getreten ist. Man fühlt sich allerdings zunächst versucht, auch bei ihm Spinoza auszunehmen. Als Jüngling, von Leidenschaft gepeinigt und durchwühlt, fand Goethe bei Spinoza den Frieden, nach dem er sich sehnte. Zweierlei machte ihm die Lehre dieses Philosophen bedeutungsvoll. Erstens sein Pantheismus, der Goethes poetischem Sehnen entsprach, wenn er auch der mathematischen Begründung dieser Lehre schwerlich eine hingebende Aufmerksamkeit geschenkt hat. Sodann aber gewann ihn für Spinoza dessen Gedanke der Ewigkeit und Notwendigkeit und die darauf gegründete Theorie der Affekte. Es kam nach seinem eigenen Geständnis über den damals Fünfundzwanzigjährigen, als er Spinoza las, ein seliges Gefühl der Ruhe und der Entsagung. Aehnlich mag Epiktet, den er gleichfalls gelesen hat, auf ihn gewirkt haben. Auch dieser besitzt in einem hervorragenden Grade die Kraft, die Seele von allem Kleinlichen und Persönlichen zu reinigen und sie gegen so ziemlich alles, was mit lärmendem Eifer von den Menschen betrieben wird, gleichgültig zu machen. Auch über Kant finden sich bei Goethe einige lobende Aussprüche. Seiner Aeußerung Eckermann gegenüber, er habe Kant studiert und zwar nicht ohne Gewinn, ist wohl keine so große Bedeutung beizumessen. Nach der Kritik der reinen Vernunft wünschte er, daß ein Fähiger die Kritik der Sinne und des Menschenverstandes schreibe, eine Aeußerung, die zu denken giebt. Dies ist jedenfalls klar, daß er von der üblich gewordenen, schulmäßigen Art des Philosophierens nichts hielt. Schillers philosophische Periode schien ihm keine glückliche Periode, und als sein Sohn August die Universität bezog, schrieb er ihm, er solle sich nicht „auf die philosophischen und religiösen Fratzen einlassen". Er glaubte nicht recht an die Berechtigung der theoretischen Philosophie. Er selbst suchte alles vielmehr mit der anschauenden Kraft seines Geistes zu bewältigen. Demgemäß nimmt er auch in seinen naturwissenschaftlichen Studien eine mittlere Stellung ein zwischen der spekulierenden Naturphilosophie und dem streng erfahrungsmäßigen Erkennen der Wissenschaft. Aber die praktische Philosophie ist stets ein Gegenstand seines Interesses und Nachdenkens gewesen. Er war nun der Meinung, daß der im Handeln und in der Bewältigung der Lebensaufgaben sich bethätigende philosophische Trieb des Menschen den Altersperioden entsprechende typische Wandlungen durchlaufe. „Wir sind Sensualisten", sagte

1) Der erste Teil dieses Vortrags ist im vorigen Heft S. 18 ff. abgedruckt.

Digitized by Google

er, „so lange wir Kinder sind; Idealisten, wenn wir lieben und in den geliebten Gegenstand Eigenschaften legen, die nicht eigentlich darin sind; die Liebe wankt, wir zweifeln an der Treue und sind Skeptiker, ehe wir es glaubten; der Rest des Lebens ist gleichgültig, wir lassen es gehen, wie es will, und endigen mit dem Quietismus, wie die indischen Philosophen auch."

Goethes Ruhm war verblaßt, als man seinen hundertjährigen Geburtstag feierte. In den letzten fünfzig Jahren aber hat er einen Glanz gewonnen, der kaum noch einer Steigerung fähig ist. Man erblickt in ihm heute nicht bloß den alle anderen überragenden modernen Dichter, man bewundert auch die harmonische, vollkommen glücklich gelungene Ausgestaltung seines Wesens, die Kunst seiner Lebensführung, die Universalität seiner alles echt Menschliche mit verständnisfähiger Liebe umfassenden Begabung. Auch fällt niemandem mehr ein, seine wissenschaftlichen Bemühungen lächelnd bei Seite zu schieben. Findet man seine Forschungsmethode auch nicht durchaus wissenschaftlich, so bewundert man doch die glückliche Kraft des anschauenden Erkennens, welche ihm tief in das Herz der Dinge zu blicken gestattete. Ja man rechnet ihn zu den Bahnbrechern der modernen Wissenschaft und spendet ihm das hohe Lob, in sinnigem und treu beständigem Verkehr mit der Natur zuerst dem einheitlichen Grunde dieser mannigfaltigen und stets wechselnden Fülle der natürlichen Gestaltungen nachgespürt zu haben. Im Grunde also lobt man den philosophischen Geist seiner Beschäftigung mit den Naturwissenschaften und bewundert zugleich die epische, alliebende Aufmerksamkeit, die er, dem Höchsten zustrebend, auch dem Besonderen, ja dem Kleinsten widmete. An zwei Stellen jedoch scheint seine Universalität eine Lücke zu haben: man spricht ihm das Interesse für die Geschichte und das für die Philosophie ab. Es ist bekannt, wie gleichgültig er den großen Ereignissen seiner Zeit gegenüberstand, und während seines Aufenthaltes in Sicilien verstimmte es ihn, wenn man ihm von den Kämpfen, die hier und da zwischen Römern und Karthagern stattgefunden hätten, zu erzählen anfing. Allerdings wäre es ihm bei seiner Denkweise unmöglich gewesen, sich Spezialstudien auf dem Gebiete der politischen und militärischen Geschichte mit Eifer hinzugeben. Wo er aber in historischen Zuständen und Begebenheiten etwas nicht bloß Vergängliches und Vorübergehendes, sondern etwas Typisches, d. h. innerlich Bedeutungsvolles zu erkennen vermochte, da war auch er fähig, sich dafür zu interessieren. Mag also auch wohl zugestanden werden müssen, daß seine historischen Kenntnisse nicht eben reich waren, so wird man ihm doch den historischen Sinn nicht in jeder Beziehung absprechen können.

Wie stand er aber zur Philosophie? Er selbst bekannte sich zu der Ansicht, daß es einen Standpunkt außerhalb der Philosophie gebe, nämlich den des gesunden Menschenverstandes, und daß Kunst und Wissenschaft unabhängig von der Philosophie, mittelst freier Wirkung natürlicher menschlicher Kräfte immer am besten gediehen seien. „Von der Philosophie", sagte er, „habe ich mich selbst immer frei erhalten, der Standpunkt des gesunden Menschenverstandes war auch der meinige." Dem entsprechend hat er sich im Laufe seines langen Lebens wenig mit den Problemen der Metaphysik und der spekulativen Philosophie überhaupt befaßt. Ueberblickt man aber die Summe des Vortrefflichen und Tiefsinnigen, was er in Versen und in Prosa, vereinzelt und in Gestaltungen, welche für immer im Bewußtsein der gebildeten Menschheit fortleben werden, über die Natur und den Menschen ausgesagt hat, so möchte man mit Lessings Worten ihm zurufen: „Bei Gott, Ihr seid ein Philosoph. Ein bessrer Philosoph war nie."

Digitized by Google

Zunächst gilt es zu bedenken, daß die Poesie und die Philosophie einer gemeinsamen Wurzel entsprossen sind. Wie es Musiker und Maler giebt, die nur den äußeren Sinn für ihre Kunst besitzen, so sind auch unter den Dichtern immer viele gewesen, die wohl die Mittel der rhythmisch und melodisch gestalteten Rede mit gefälligem Geschick zu handhaben wußten, aber nichts eigentlich Bemerkenswertes aus einem übervollen Innern mitzuteilen hatten. Sie können reich sein an lieblichen Klängen und Bildern, in denen man oft Gesehenes und Empfundenes von freundlichem Glanze übergossen wiedererkennt. Damit ist ihr Verdienst aber auch erschöpft. Niemand wird von den philosophischen Elementen ihrer Dichtung reden wollen. Wer aber alle äußeren und inneren Erfahrungen seines Lebens, von den zufälligen Bestandteilen gereinigt, geklärt zugleich und vertieft, auf ihr ewiges, unveränderliches Wesen zurückgeführt und doch, mit dem gewinnenden Scheine individueller Wirklichkeit ausgestattet, in einer langen Reihe mannigfaltiger Gestalten wiedererstehen läßt, den darf man doch mit den Philosophen zusammen nennen. Beide, die wahren Philosophen, wie die wahren Dichter, sind ja doch Offenbarer der Natur und des Menschenschicksals, nur *ὕλῃ καὶ τρόποις μιμήσεως διαφέρουσιν*. Wenn irgendeiner aber, so gehört Goethe zu diesen Großen und Seltenen, die nicht bloß durch den lieblichen Klang der Verse und die Pracht der Bilder entzückt haben, sondern uns den geheimeren Sinn unseres menschlichen Wesens aus ihren eigenen reichen und verallgemeinerten Erfahrungen heraus, unbewußt schaffend und ohne alle lehrhafte Absicht, gedeutet haben. Wenn die Aufgabe der Poesie nach Schiller darin besteht, der Menschheit ihren möglichst vollständigen Ausdruck zu geben, so hat Goethe sie glücklicher gelöst als irgendein anderer Dichter. Giebt es aber viel Philosophen, denen man nachrühmen kann, daß sie mehr wirklich erhellende Strahlen in die geheimnisvollen Tiefen des menschlichen Innern geworfen, die vielfältige Bedingtheit unserer geistigen und sittlichen Natur glücklicher enthüllt, alles, was uns nach unten, wie nach oben zieht, ohne verleumderische Uebertreibungen, ohne pseudoidealistische Affektationen in Klarheit und Wahrheit, mit leiser und doch eindringlicher Rede, so unparteiisch gedeutet haben? Einige von Goethes anerkannten Meisterwerken gehören entschieden nicht in die Schule, hinsichtlich anderer sind die Meinungen geteilt. Aber auch die, welche einstimmig zugelassen werden, bergen ohne aufdringliche Lehrhaftigkeit zahlreiche philosophische Elemente in sich, wie alle gehaltvollen Dichtungen. Wer sich nicht zu der Meinung bekennt, daß man die Meisterwerke der Litteratur auf der Schule ohne alles Reflektieren und Dazwischenreden allein durch sich selbst wirken lassen soll, wird doch durch die Interpretation die latente Philosophie der Goethischen Dichtungen hervorzukehren suchen. Dazu bedarf es keiner Schulterminologie; aber ohne alles Reflektieren über den ethischen und psychologischen Gehalt seiner Dichtungen ist es doch nicht möglich, unfertige, aber dabei doch nach Erkenntnis des Menschlichen sich sehnende Menschen von dem Werke des Dichters viel mehr als den materiellen Gehalt erfassen zu lassen. Alle Belehrungen über das Technische, die im allgemeinen heute wohl zu sehr in die Breite gehen, würden für einen solchen Mangel keinen Ersatz bieten. Ein echtes lyrisches Gedicht geringen Umfangs von klarem Stimmungsgehalte kann man sich selbst erklären lassen. Wer die Erklärungskunst nicht als Meister handhabt, läuft sogar immer Gefahr, durch zu derbes Anfassen den Blütenstaub dieser zarten Poesie fortzuwischen. Für ein längeres Gedicht aber, in welchem die Phantasie einen Gedankenkern umspielt, und in noch höherem Grade für eine epische und dramatische Dichtung, bei welchen selbst von Dichtern, wie Goethe, in denen die

Digitized by Google

Naturkraft des Dichters waltete, viel mit Bewußtsein geschaffen worden ist, bedarf es eines geschickten Vermittlers, um dem lähmenden Befremden entgegenzuarbeiten. Die Poesie ist allerdings eine Naturgabe; aber sie lebt in keinem modernen Dichter mehr in voller, von Reflexion völlig freier Reinheit, und auch die Empfangenden haben in unserer zivilisierten Gesellschaft den Werken der Poesie gegenüber nicht mehr die natürliche Leichtigkeit des Verstehens. Ganz auf alle bildende Erziehung zum Erfassen eines Dichtwerkes wird man demnach heute in unseren Schulen nicht verzichten können. Von allen Aufgaben des Unterrichts ist diese freilich die schwerste. Bei der Erklärung fremdsprachlicher Litteraturwerke handelt es sich vorwiegend um das Wegräumen elementarer, durch eine verständige und verstandesmäßige Erklärung der Hauptsache nach zu bewältigender Schwierigkeiten. Hier aber setzt die Erklärung gleich an einem höheren Punkte ein und hat es fast durchweg mit Erwägungen zu thun, die an das Erfassen und an das formelle Geschick des Interpreten gleich hohe Anforderungen stellen. Mit der logischen Zergliederung ist da wenig gethan. Auch genügt es nicht, das Technische beleuchtet zu haben. Vor allem kommt es vielmehr auf eine psychologische Analyse an. Von dieser aber gilt das Wort Voltaires: Le secret d'ennuyer est celui de tout dire. Einige glückliche Bemerkungen, an richtiger Stelle eingefügt, wirken besser, als eine endlose methodische Kleinkauerei. Auch bedarf es dazu einer viel höheren Kunst des Fragens, was die heuristischen wie die kontrollierenden Fragen betrifft, als für alle andern Gebiete des Unterrichts. Man darf demnach wohl behaupten, daß die Lehrkunst in der richtigen Behandlung der nationalen Litteraturwerke gipfelt.

Aber Goethe ist keineswegs, im Gegensatz zu Schiller, ein Dichter, der da singt, wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnet, dem poetische Gestaltungen sich in durchaus unbewußtem Schaffen von der Seele loslösten. Lessing lehnte bekanntlich den Namen eines Dichters ab. Er fühle, sagte er, die lebendige Quelle nicht in sich, die durch eigene Kraft sich emporarbeite, durch eigene Kraft in so reichen, so frischen, so reinen Strahlen aufschieße: er müsse alles durch Druckwerk und Röhren aus sich herauspressen, müsse seine ganze Belesenheit gegenwärtig haben, müsse bei jedem Schritte alle Bemerkungen, die er jemals über Sitten und Leidenschaften gemacht, ruhig durchlaufen können. Was er da von sich sagt, ist weder ganz richtig, noch ganz unrichtig. Lessing war doch in einem höheren Grade Dichter, als es nach seinem eigenen Geständnis scheint, und es fehlte ihm auch wohl nicht das Bewußtsein seines Könnens. Man hat ihn deshalb einen umgekehrten Heuchler genannt. Dies aber ist klar, daß Schiller die Naturkraft des Dichters in weit höherem Grade besaß, und daß Goethe sie wiederum in noch weit höherem Grade besaß als Schiller. Er redet selbst einmal in einem Briefe an Schiller von dem unerklärlichen Instinkte, aus welchem das Werk des Dichters zu entstehen pflege. Aber es handelt sich an jener Stelle um glückliche Einzeleingebungen, die dem Dichter kommen müssen, und die er durch keine Energie des Nachdenkens erzwingen kann. Die Poesie ist nichts Verstandesmäßiges, was durch die schmeichlerischen Künste der Rede nachträglich mit Hilfe der Phantasie ausgestaltet wäre; aber abgesehen von den lyrischen Gedichten kleinen Umfangs, in welchen sich allerdings die Naturkraft des Dichters am reinsten offenbart, verschmäht sie nicht die Unterstützung des Gedankens, ja sie kann für umfangreiche und höheren Zielen zustrebende Schöpfungen diesen Bundesgenossen nicht einmal entbehren.

Digitized by Google

Nicht deshalb ist Goethe vor allem ein reiner Dichter, weil er den Gedanken von seiner Poesie fern hält, sondern weil seine Gedanken Geschautes vielmehr, als Erschlossenes enthalten. Vor ihm stand ein belebtes, gestaltenreiches Bild des menschlichen Wesens und Schicksals, das er schauend sich gebildet, nicht durch mühselige Schlußfolgerungen sich zusammengezimmert hatte. Solche Visionen müssen als die Urelemente seiner Poesie gelten; aber die Reflexion gesellte sich auch bei ihm hinzu und machte seine Poesie gedankenhaft. Auch dichtend bietet er Gedanken über das Geheimnis des Werdens und Lebens, über den Zusammenhang des Alls, über die ewigen, großen Gesetze, nach welchen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden müssen, über die Grenzen der Menschheit, über das Göttliche, über den Sinn des Lebens und der Kunst. Und er hatte nicht bloß nachdenkliche Stunden, deren Ertrag sich in Aufsätzen, in zahllosen Sprüchen in Versen und in Prosa, in Epigrammen niedergelegt findet; nein auch unter seinen echten Dichtungen sind wenige, die nicht einen wirklich philosophischen Gehalt in sich bergen. Auch ihm war das Philosophieren natürlich, nur waren die Resultate seines Philosophierens, wie auch seiner wissenschaftlichen Studien, der Niederschlag des von ihm mit dem ideenhaften Auge des Dichters Geschauten. Das Einzelne, was er mit der idealen und starken Sinnlichkeit des Dichters erfaßte, enthüllte ihm zugleich das innere Wesen der Gattung und des Ganzen. Das war seine philosophische Anlage. So lange er die Jugendlichkeit besaß, die zum Gedeihen der dichterischen Thätigkeit notwendig ist, waren jene beiden menschlichen Hauptkräfte in ihm in schönster Harmonie. Als aber seine Kraft des Schauens ihre Frische eingebüßt hatte und erlahmte, gewann der philosophische Trieb die Ueberhand, und es entstand jene mystisch-symbolische Poesie seiner letzten Periode.

Nicht bloß Schillers, auch Goethes Poesie ist gedankenreich, bald reflektierend über das täglich sich der Beobachtung Aufdrängende, bald auch den höchsten Bildungsproblemen und Erkenntnisfragen zusteuernd, bald im urkräftigen Tone volkstümlicher Lebensweisheit, bald voll Würde und Ernst, ja zur größten Erhabenheit angespannt und für die ewigen Rätsel des Lebens einen Ausdruck suchend, bald direkt betrachtend und belehrend, bald in plastischen Gestalten reichen und tiefen Gedankengehalt verkörpernd. Man hat bisher vergeblich versucht, sein vielseitiges Wesen durch eine kurze Formel zu charakterisieren. Sein Geist war ein klarer und verdeutlichender Spiegel, der die Dinge und Menschen treu, aber schärfer ausgeprägt, als sie dem gewöhnlichen Blick erscheinen, zurückgab. Wer war je williger, fremde Eigentümlichkeit zu erkennen und anzuerkennen? Dabei betrachtete er es doch als die Hauptaufgabe seines Lebens, nicht möglichst viel fremden Stoff sich aufzudrängen, sondern alles, was er an Kräften in sich fühlte, zu einer vollen und harmonischen Entwicklung zu bringen, wenn auch mit Hülfe des Fremden, doch ohne sich an das Fremde zu verlieren. Poetischer Gehalt, sagte er, sei Gehalt des eigenen Lebens, und der wahre Künstler, meinte er, fördere immer nur sein Individuum zu Tage. Ohne Eitelkeit und litterarischen Ehrgeiz, weder um die Gunst der Menge buhlend, noch auch nur nach dem Beifall der Besten strebend, hat er die Entwicklungskrisen seines Innern mit den Mitteln der Kunst, für welche er geschaffen war, in gutem Sinne rücksichtslos zum Ausdruck gebracht. Sich selbst befreite er so von dem Drucke der lastenden Gefühle und Gedanken, und für die andern ist sein mit Wahrheit und höchster poetischer Kraft dargestelltes Innenleben zu einem Orientierungspunkte auf den verschlungenen Pfaden geworden, die sie selbst zu wandeln

Digitized by Google

haben. Was er in seinen besten lyrischen, epischen, dramatischen Dichtungen geschaffen hat, erfreut uns nicht bloß, blendet uns nicht bloß, erhitzt uns nicht bloß die Einbildungskraft, sondern antwortet mit vollem und deutlichem Klange auf das verworrene, aber verwandte Tönen in unserem eigenen Innern. Die Philosophie müßte wahrlich als ein müßiges Spiel des Kopfes und nicht, was sie doch ist, als etwas mit zwingender Notwendigkeit aus der Natur des Menschen Geborenes erscheinen, wenn ein Dichter, wie Goethe, der nicht bloß mit treuer Anschauung das Bild des Lebens aufzufangen, sondern sich auch alle wesentlichen Regungen und Strebungen seines Innern zu deuten bemüht war, nicht zugleich als ein Philosoph gelten dürfte. Man kann ihn auch Schülern nicht erklären, ohne die philosophischen Elemente seiner Dichtung hervorzukehren.

Vielleicht wird man aber einwenden, daß Goethe überhaupt kein Dichter für die Jugend ist. Diese liebt das Starke und Glänzende. Goethes leise Art entspricht nicht ihrem poetischen und philosophischen Sehnen. Nur von einigen seiner Jugendgedichte, ferner von Werthers Leiden, vom Götz und von der Hälfte etwa des ersten Teiles des Faust kann man sagen, daß die Jugend ihnen mit vollem Herzen ehrlich entgegenjauchzen wird. Unter den Balladen Goethes sind einige, die sich in der Schule das Bürgerrecht erworben haben. Aber weder ihre feineren poetischen Eigenschaften sind dem Schüler recht zugänglich, noch ihr Gedankengehalt, während die Schillers durch ihre reiche und glänzende Ausführung, durch ihren stolzen Rhythmus und durch die Pracht ihrer Sprache, nicht minder aber durch ihre sichtbar philosophischen Höhen zustrebenden Gedanken allem andern gegenüber, was die deutsche Literatur zu bieten vermag, sich an erster Stelle bisher im Herzen der Jugend und auch im Herzen des Volkes behauptet haben.

Auch Goethes Hermann und Dorothea kommt hinsichtlich der Wirkung selbst auf reifere Schüler nicht von ferne der glanzvollen und starken Gedankendichtung Schillers gleich. Es ist indessen so viel geschehen, um diese Dichtung in ihr richtiges Licht zu rücken, daß es dem Lehrer nicht schwer werden kann, zwischen dem Dichter und der Jugend zu vermitteln und das Befremden, mit welchem sie dem gar so gewöhnlich und einfach scheinenden Inhalt und der zwar klaren, aber seltsam gemacht scheinenden Sprache gegenübersteht, zu besiegen. Nichts ist leichter heute, als Hermann und Dorothea zu preisen. Man sagt, daß uns daraus ein geläuterter Geist echter Humanität entgegenwehe, daß diese Dichtung den deutschen Geist in echter Wesenhaftigkeit zeige, ohne alles Krankhafte und Irrige, und daß sie ebenso deutsch als homerisch und human sei; man preist sie als das Epos von der deutschen Bürgertugend, von der deutschen Familie; man lobt auch die darüber ausgegossene Fülle glücklich geprägter Sentenzen, die echte Lebensweisheit böten im Gegensatz zu den Prachtgedanken Schillers; man bewundert die Kunst des Dichters, der hier mit unscheinbaren Mitteln die größten Wirkungen erzielt und einen so alltäglich scheinenden Vorgang in den Strom der großen, weltbewegenden Mächte zu leiten verstanden habe. Dazu kommt, daß die Dichtung kaum etwas enthält, was nicht in Knaben- wie in Mädchenschulen frei besprochen werden könnte. Höchstens würde vielleicht mancher die Pflege, die Dorothea der Wöchnerin zu teil werden läßt, daraus hinwegwünschen. Es giebt aber keine größere Schwierigkeit als die der Einfachheit. Freuen wir uns, daß diese Dichtung durch erläuternde und pädagogische Bemühungen für die Schule erworben worden ist; aber versprechen wir uns weder von der milden, geläuterten Kunst des Dichters, noch von der humanen Lebensauffassung, die darin

Digitized by Google

niedergelegt ist, eine starke und nachhaltige Wirkung auf unsere Jugend. Es bedarf einer männlichen Reife des Empfindens und Denkens, um die einfache und gemütvolle, aber ungeschickt verschlossene Tüchtigkeit Hermanns nach ihrem Verdienst zu würdigen. Ebenso lebt von der künftigen Geliebten in der Seele des deutschen Jünglings ein Bild, welches mit dieser ruhigen, kräftigen, verständigen, von aller Gefühlsschwelgerei freien Dorothea kaum etwas gemein hat. Was die reiche Spruchweisheit dieser Dichtung[1]) schließlich betrifft, so wird der Jüngling, der ja sublimis ist, sie zu selbstverständlich finden. Das alles glaubt er längst zu wissen. Auch ist sein Geschmack noch nicht hinlänglich gereift, um die wundervolle Plastik der Charakterschilderung zu würdigen. Aber die Jugend ist willig, an das zu glauben, was von allen Seiten in starken Ausdrücken als vortrefflich gepriesen wird. So lange die Kritiker in den Zeitungen also nicht sagen, daß Hermann und Dorothea eine langweilige, philisterhafte Schuldichtung ist und nüchtern und matt erscheint neben den kraft- und lebensvollen Schöpfungen der gepriesenen Modernen, wird man die Jugend auch gewinnen können, sich in die friedliche, alltäglich scheinende Welt dieses Epos, deren keusche Wahrheit doch die wesentlichen Urelemente des menschlichen Empfindens in sich birgt, einzuleben. Damit wäre viel gewonnen. Hier vor allem hat Goethe ja bewiesen, daß man das Wahre und Schöne nicht von den Sternen herunterzuholen braucht, daß alles echt Menschliche für den, dessen Blick geklärt, dessen Geist gebildet ist, aller Orten zu finden ist. Nicht anders als über die dichterische Schönheit dachte Goethe über die philosophische Wahrheit. Was dem Menschen über das Wesen und die Ziele seines problematischen Lebens zu wissen bestimmt sei, das, meinte er wohl, könne er durch eine liebevolle Versenkung an das tagtäglich sich an seine Sinne Drängende finden, und er hielt diesen Weg für sicherer, zu einer Lebensphilosophie zu gelangen, als den der eigentlichen philosophischen Spekulation.

Ich muß es mir versagen, die in der Schule behandelten, nicht eben zahlreichen Dichtungen Goethes im einzelnen genau auf ihre philosophische Ergiebigkeit hin zu prüfen. Ein großer Dichter stellt, auch ohne lehrhaft sein zu wollen, in jeder Dichtung von einigem Umfange ein ethisch-psychologisches Problem von ewig-menschlichem Interesse dar. Gegen eine Behandlung solcher Dichtungen selbst vor reiferen Schülern wird man als Erwachsener immer einige Bedenken hegen. Wenn schon Lessing sagte, er schriebe nicht für kleine Knaben, die voller Stolz zur Schule gehn, was scheint man da erst von Goethe sagen zu müssen? Dem gegenüber gebe ich erstens zu bemerken, daß es sehr verschiedene Grade des Verstehens und Nichtverstehens giebt. Wer mit dem Studium hervorragender Werke durchaus warten will, bis er zum Verstehen ganz reif ist, der gleicht jenem Bauer in der Fabel:

Rusticus exspectat dum defluat amnis, at ille
Labitur et labetur in omne volubilis aevum.

Sodann kann man jenem Goethischen Worte, das Beste sei gerade für die Jugend gut genug, dieses andere an die Seite setzen, das Höchste sei für die Jugend gerade hoch genug. Sie besitzt nicht bloß ein sehnsüchtiges Verlangen nach dem Höchsten, sondern auch ein ahnendes Verständnis für das Höchste und zugleich eine viel größere Leichtigkeit als die Menschen des reiferen Alters, bei mangelnder äußerer Erfahrung die Situationen und Charaktere einer Dich-

1) Ich verweise auf den Aufsatz von A. Biese (Pädagogik und Poesie) „Die Lebensweisheit in Goethes Hermann und Dorothea".

Digitized by Google

tung richtig und treu zu erfassen. „Ich schrieb meinem Götz von Berlichingen", sagt Goethe, „als junger Mensch von zweiundzwanzig und erstaunte zehn Jahre später über die Wahrheit meiner Darstellung. Erlebt und gesehen hatte ich bekanntlich dergleichen nicht, und ich mußte also die Kenntnis mannigfaltiger menschlicher Zustände durch Antizipation besitzen". Diese Gabe, mit einer geringen äußeren und inneren Erfahrung erstaunlich viel zu leisten, ist dem Jüngling mit dem Genie gemeinsam. Die Urelemente des menschlichen Empfindens drängen sich früh auch in den Kreis des engsten und geräuschlosesten Lebens. Mit diesem Erfahrungsmaterial ausgerüstet, wagen sich beide an das scheinbar Entlegenste, während die nüchternen, verständigen Menschen, die sogenannten Reifen, auf Schritt und Tritt nach bestätigenden Erfahrungen auslugen, um sich vor dem Fehlgreifen zu bewahren. Die nachempfindende Kraft der Jugend wird nicht leicht Charakteren, Zuständen, Gedanken gegenüber versagen, die dem Brennpunkte des menschlichen Strebens, Liebens und Hassens nahe stehen. Nur darf man ihr natürliches Licht nicht durch alles pressende Erklärungen verwirren, wie überhaupt Kommentatoren nie vergessen sollten, daß die, zu denen sie sprechen, gewissermaßen doch auch denkende Wesen sind. Noch weniger darf man freilich das zur Erklärung Gesagte alles in den nächsten Stunden durch Fragen wieder eintreiben wollen. Eine solche Dichtung von tiefstem ethischem und psychologischem Gehalte, die auf den Kern des menschlichen Wesens zielt und eben deshalb dem ahnenden Verständnis des Jünglings zugänglich ist, wenn er sie auch nicht auszuschöpfen vermag, ist der erste Teil des Faust, seinem Hauptbestandteile nach. Egmont, Iphigenie, vor allem Tasso stehen dem Verständnis des Jünglings ferner. Was Egmont betrifft, so gehört er auch in dieser Hinsicht einer mittleren Stufe an. Egmont hat nicht mehr ganz die starke Ursprünglichkeit eines natürlichen Empfindens: die Verhältnisse, gegen die er sich sträubt, haben doch schon einige fremde Tropfen in sein Blut hineingearbeitet und trotz aller freundlichen Mittel, die er dagegen angewendet hat, ist ihm doch davon etwas geblieben. Um diese Dichtung zu verstehen, bedarf es schon einer angewandten und abgeleiteten Psychologie, für welche die Jugend keine sicher ahnende Antizipation besitzt, weil dazu eine gewisse Breite der äußeren Erfahrung unentbehrlich ist. Was das Verhältnis Fausts zu Gretchen, Egmonts zu Klärchen aber betrifft, so wage ich zu behaupten, daß es für die Jugend leichter ist, es rein im Sinne Goethes zu erfassen, als für die Erwachsenen, die sich erst zwingen müssen, beim Anblick eines nicht legalisierten Naturtriebes alle häßlichen Nebengedanken zu verbannen.

An Ergiebigkeit für das Erfassen des sittlichen Problems und für die Erkenntnis der menschlichen Seele kommt nach der gewöhnlichen Auffassung unter den Goethischen Dichtungen keine der Iphigenie gleich. Man kann wohl sagen, daß die pädagogische Interpretenkunst mit Erfolg bemüht gewesen ist, Hermann und Dorothea und Iphigenie, zwei eigentlich der Jugend nicht zugängliche Dichtungen, für die Schule zu erobern. Nach dem, was darüber geschrieben worden ist, wird auch ein nicht eben geschickter Lehrer um leidlich passende Erklärungen bei diesen Stücken nicht verlegen sein. Iphigenie hat mit ihrer sanften Hoheit nicht bloß über Thoas, sondern auch über die widerstrebenden modernen Menschen gesiegt. Bei ihrem Erscheinen kaum beachtet, ist sie durch die Bemühungen der Schule zum Gemeingut aller Gebildeten geworden. „Das Stück", sagt W. Münch, „hat zum besten Teil unserer Bildung unvergleichlich viel beigetragen. — Wir finden darin alle echteste Kultur aus Vergangenheit und Gegenwart in ein edles Bild zusammen-

Digitized by Google

geschmolzen". Der leise und feine Geist dieser Dichtung scheint sie zunächst der Jugend zu verschließen. Was sie bietet, liegt von der elementaren Urkraft des menschlichen Wollens weitab. Die Kälte und Verlegenheit, mit welcher man im Anfang diesem Stücke gegenüberstand, schien klar zu beweisen, daß es nur zu einer kleinen, unter ganz besonderen Verhältnissen, fern von dem rohen Leben gebildeten Gemeinde sprechen konnte. Aber der Erfolg hat bewiesen, daß es auch auf weitere Kreise und vor allem auch auf die Jugend wirkt, obgleich es immerhin einer geschickt dargebotenen Hilfe bedarf, um dieser eine so feine Seelenmalerei von so tief gedämpfter Leidenschaftlichkeit verständlich und sympathisch zu machen. Es ist erstaunlich, daß ein aus Anschauungen und Empfindungen heraus schaffender Dichter wie Goethe doch in seiner Iphigenie ein Werk hervorgebracht hat, was jeden mit einigem Bewußtsein Litterarisches Genießenden zu ethischen, psychologischen, kulturhistorischen Betrachtungen förmlich zwingt. Dieses Stück verträgt deshalb eine schulmäßige Behandlung besser als irgendein anderes. Es kann nicht so leicht zerredet werden. Ueberdies gehört es zwei Welten zugleich an, wie es ja auch bei seinem Erscheinen von der einen Seite erstaunlich ungriechisch, von der andern erstaunlich griechisch genannt wurde. Ausgeführt ohne moralisch lehrhaften Hintergedanken, weckt es doch das Nachdenken über das im echtesten Sinne Menschliche und nährt in der heilsamsten Weise den natürlichen Hang, das eigene wie das menschliche Wollen überhaupt zum Gegenstande sinnender Betrachtung zu machen.

Anders steht es mit Torquato Tasso. Diese Dichtung aus der Schule durchaus zu verbannen liegt kein Grund vor; aber die psychologische Analyse ist hier noch um vieles feiner als in der Iphigenie. Dazu kommt, daß diese Art zu empfinden nicht in den Tiefen des allgemeinen menschlichen Wesens wurzelt. Deshalb kann sie der Jugend auch nicht durch ihr glücklich vorausahnendes Verständnis eröffnet werden. Der feine Geist feinster Bildung, der das Stück durchweht, zeigt nicht die in unserem Wesen angelegten Bildungskeime in gerader Linie entwickelt, sondern einen unter besonderen Einflüssen zustande gekommenen Spezialzustand der Bildung. Nicht bloß Gretchen und Klärchen, sondern auch Iphigenie kann jedem verständlich werden, der die normale Anlage zur echten Menschlichkeit besitzt. Um aber die geistreiche Munterkeit Leonorens, die sanfte Trauer der edlen Prinzessin nachempfindend zu würdigen, dazu bedarf es nicht sowohl einer voll und reich entwickelten, als einer auf einem Seitenwege bis zum zarten und schönen Empfinden gesteigerten Bildung. Vor allem kann man auch von Tasso selbst nicht sagen, daß er wie Faust ein vollgültiger Repräsentant der Menschheit ist. Er ist von zu besonderer, ganz irdischer Verkehrtheit, als daß sein Schicksal das Märtyrertum des Genies überhaupt verkörpern könnte. Antonio nun vollends mit seiner praktischen und hofmännischen Reife ist wenig geeignet, ethische und psychologische Entwicklungskrisen in dem werdenden Menschen hervorzurufen, während der Gewordene und nach Offenbarungen ersten Ranges nicht mehr sehnsüchtig Verlangende sich der interessanten und mit künstlerischer Feinheit ausgeführten Seelenmalerei freuen wird. Dazu kommt, daß die Dichter Tasso und Ariost für den Schüler bloße Namen bleiben werden. Der Zwischenraum, der Iphigenie und Tasso trennt, ist weit größer als gewöhnlich geglaubt wird. Wenn ich nicht irre, so verdankt diese Dichtung ihre Einführung in die Schule vornehmlich ihrer geschlechtlichen Unsträflichkeit. An unmittelbarem, philosophischem Gehalt ist sie im übrigen reich. Herrlich geschliffene Sentenzen sind darüber ausgesäet in verschwenderischer Fülle. Aber

Digitized by Google

diese Sentenzen zielen, wie es dem Geiste dieser Dichtung gemäß ist, nicht auf die Urprobleme des menschlichen Erkenntnisdranges, wie die Sentenzen des Faust, sondern auf das, was einer bis zur Verfeinerung gebildeten Gesellschaft interessant ist.

Wenn es wahr ist, daß das Gesamtresultat von Goethes schriftstellerischer und dichterischer Thätigkeit eine Klärung des menschlichen Bewußtseins ist, eine vielseitige, um nicht zu sagen, allseitige Beleuchtung des Lebens, eine harmonische, nichts Wesentliches übersehende Darstellung des menschlichen Innern und seines Ringens nach Erkenntnis und Menschlichkeit, so wird man vielleicht finden dürfen, daß man reiferen Schülern außer jener in seinen Hauptdichtungen verkörperten Lebensphilosophie auch aus der Fülle seiner direkten Betrachtungen über Leben und Welt, über Kunst, Kultur, Wissenschaft und Geschichte eine passende Auswahl bieten müßte. Was er Derartiges in Dichtung und Wahrheit bietet, könnte durch Aehnliches aus der Italienischen Reise ergänzt werden. Zu den indirekten Konfessionen seiner Dichtungen könnten sich direkte Konfessionen aus seinen Briefen, biographischen Aufzeichnungen, Gesprächen gesellen. Dazu kommen seine Sprüche in Versen und in Prosa. Auch wenn Goethe von sich selbst redet, bietet er ja Offenbarungen des Menschlichen überhaupt. Man hat viel von seiner Lebenskunst, von seiner Selbsterziehung geredet. Von all dem Beschaulichen, was die Betrachtung seiner selbst und der andern in prosaische oder dichterische Form gegossen hat, müßte der werdenden Generation mehr als bisher, wie mir scheint, dargeboten werden. Er ist ein Orakel, welches auf alles antwortet. Mit einem solchen überragenden Geiste sich über das, was unter der ewig wechselnden Oberfläche des Lebens dasselbe bleibt, zu beraten, ist höchster Gewinn und höchster Genuß zugleich. Der Jugend muß das Verlangen geweckt werden, an dieser reinen Quelle ihren Erkenntnisdurst zu löschen. Sie darf mit Goethe nicht abgeschlossen zu haben glauben, wenn ihr Götz, Egmont, Hermann und Dorothea, Iphigenie schulmäßig erklärt und außerdem die äußeren Ereignisse aus Goethes Leben mitgeteilt worden sind. Von jenen Gedanken, die ihm ungestört in seinen einsam meditierenden Stunden aus der Seele flossen, in denen er selbst das Eigenste erblickte, was ihm angehöre, sollte man ein nicht zu bescheidenes Quantum zum Nutz und Frommen auch der Jugend zusammenstellen. Sie beschäftigen sich mit so ziemlich allen Gebieten des Lebens und stellen in ihrer Gesamtheit die edelste Popularphilosophie dar. Von künstlicher, schulmäßiger Ausstaffierung ist in ihnen nie die Rede. Sie bieten sich stets in einem echten Deutsch dar und haben nur den vornehmen Fehler, daß sie, auch wenn sie Außerordentliches und höchst Bemerkenswertes sagen, oft ganz Bekanntes und Selbstverständliches zu sagen scheinen. Eine dankenswerte, wenn auch nicht umfangreiche Zusammenstellung solcher charakteristischen Stellen aus Goethes Schriften bietet Emil Grosse in einer Programmbeilage des Wilhelmgymnasiums in Königsberg. Was sonst wohl an Prosastücken aus Goethe für die Schulen veröffentlicht ist, verfolgt einen andern Zweck. Man findet da wohl längere Abschnitte aus Dichtung und Wahrheit, aus der Italienischen Reise, aus dem Feldzuge in der Champagne, aus den Wahlverwandtschaften und W. Meister, auch aus seinen Briefen. Daneben wünschte man aber knapp formulierte, spruchartige Gedanken Goethes, wie er deren so viele hat, über die durch keinen Wechsel der Zeiten zu verdrängenden Hauptgegenstände des menschlichen Wollens und Denkens, die dem Werdenden eine fruchtbare Anregung zur menschlichen Besinnung, dem Gewordenen später eine Rettungsinsel in der zerstreuenden Aufregung des

Digitized by Google

Lebens werden könnten. Einem solchen Goethe-Lesebuch redet z. B. Münch in seinem vortrefflichen Vortrage über Goethe in der deutschen Schule das Wort, indem er zugleich Beispiele von aphoristischen Citaten bietet, aus denen, wer sie sich zu eigen zu machen die Kraft besitzt, eine intimere Kenntnis Goethes und damit des Menschen überhaupt und seiner selbst gewinnen kann. Eben deshalb weil Goethes Philosophie, d. h. seine, wiewohl einzeln geborenen, sich doch zu einem Ganzen zusammenschließenden Gedanken über den Menschen, über das Leben, über die Welt sich in einer naiven, durch keine Bemühungen um Einheit und Vollständigkeit erschwerten und verdunkelten Sprache darbieten, sind sie für die Jugendbildung wie für die Volksbildung von unschätzbarem Werte. Ist das auch nicht die eigentliche Philosophie, so stellt es doch das Urmaterial dar, aus welchem alles echte Philosophieren stets geboren worden ist. Mit den Kräften des Philosophen zugleich und des Dichters schuf er sich ein Totalbild des Lebens, ja des Weltganzen. Er war voll liebender Aufmerksamkeit für das Einzelne, von dem er oft mit unersättlichem Sammlerfleiß möglichst viel zusammenzuraffen schien, das ihm aber doch nur deshalb Wert hatte, weil es ihm in glücklicher Weise das Gesetz des Ganzen zu enthüllen schien. Diesem *κοινὸς νόμος διὰ πάντων ἐρχόμενος* spähte er nach, sowohl wenn er wissenschaftlich, als auch wenn er poetisch gestimmt war, und in seinem Erfassen war die Spinozistische Grundüberzeugung von der innern, aus einer Einheit geborenen Gesetzmäßigkeit und Verwandtschaft der Erscheinungen mit dem pantheistischen Beseelungstriebe des Dichters aufs glücklichste verbunden. Daher die Milde und Versöhnlichkeit seines Wesens; daher seine Neigung, das Einzelne, mochte es ein Naturgegenstand, mochte es ein Mensch sein, bedeutend zu finden. Wo das gewöhnliche Auge nur Gewöhnliches erblickte, entdeckte sein philosophisch-dichterischer Blick die ewigen Züge des Ganzen wieder, von dessen Grunde sich in interessanter Nuancierung dieses Besondere abzuheben schien. Wer von dieser seiner Philosophie nichts gemerkt hat, der hat seines eigensten Geistes keinen Hauch verspürt. Auch die Jugend muß mit dieser Goethischen Betrachtungsweise bekannt gemacht werden. Wie will man ihr auch anders die Gestalten seiner Dichtungen erklären? Was seinen Dichtungen Wirkliches zu Grunde liegt, genügt nie, ihr Wunder zu erklären, und wenn man mit noch viel emsigerem Fleiße die Geschichte seines äußeren Lebens durchforschte. Man versteht erst seine Abweichungen von der Wirklichkeit, und man versteht erst den Sinn des Ganzen, wenn man aus den zufälligen Vorgängen seines Lebens, die ihm Veranlassung zum Dichten wurden, jenes ihm als bedeutend Erschienene erfaßt hat, was er nachher, durchaus unbekümmert um Uebereinstimmung mit dem, was wirklich geschehen war, zur Seele seiner Dichtung gemacht hat.

Zum Schluß noch einige kurz das Wesentliche zusammenfassenden Bemerkungen über Schiller, den man so oft als den Lehrer und Erzieher der Deutschen gepriesen hat. Während die Dichtungen aus Goethes reifster Periode bei ihrem Erscheinen nur von wenigen Auserwählten nach Gebühr gewürdigt wurden, wurden Schillers Dramen aus derselben Zeit mit einer stürmischen Freude begrüßt. „Nicht Goethe", sagt V. Hehn, „sondern Schiller war der poetisch vollendete Ausdruck des 18. Jahrhunderts, der dreifach oder hundertfach erhöhte Klopstock. Er brachte Goethes humane Idealwelt den Menschen näher, versetzt mit leidenschaftlicher Beredsamkeit, der Pracht weitgreifender Worte, dem Schwunge edler Gesinnungen". „Von Schiller", sagt derselbe, „eignet sich fast alles für den Jugendunterricht, von Goethes Dichtungen nur wenige". Auch heute ist Schiller der populärste und bekannteste

Digitized by Google

unserer Klassiker. Die echten Kinder unserer Zeit betrachten ihn jedoch als einen Antiquierten, den man der harmlosen Jugend überlassen müsse, von dem der Mann aber heute nichts mehr lernen könne. Dazu kommt, daß der hohe sittliche Geist, von dem seine Dichtungen durchweht sind, in unserem Jahrhundert in den Augen des nüchternen, praktischen Mannes eine ideale Dummheit ist, eine εὐγενὴς εὐήθεια, wie der Sophist bei Plato sagt. Es ist fast zu verwundern, daß man noch nicht stürmisch verlangt hat, Schiller aus den Schulen zu verbannen. Gerade weil er durch den Glanz und Schwung seiner Sprache eine so unterjochende, erzieherische Kraft gewinnt und dem jugendlichen Empfinden so sympathisch ist, müßte er einem Geschlechte, welches die heranwachsende Generation vor allem zur praktischen Brauchbarkeit und rührigen Geschäftigkeit erzogen sehen möchte, höchst verdächtig erscheinen. Nicht bloß in seinen philosophischen Schriften, die nur von wenigen gelesen werden, sondern auch in seinen Dichtungen ist eine Lebensauffassung niedergelegt, die zu dem, was heute als richtig und erstrebenswert gilt, den denkbar größten Gegensatz bildet.

Schillers philosophische Schriften selbst freilich sind, um es schroff herauszusagen, zu schwer für die Schule. Höchstens könnte man mit Schülern die kurze, aber gehaltvolle Abhandlung über das Erhabene lesen, die der letzten Zeit seines Lebens angehört und in klarer Sprache die Hauptsätze seines Philosophierens resumiert. Außerdem vielleicht noch die Gedanken über den Gebrauch des Gemeinen und Niedrigen in der Kunst und die Abhandlung über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen. Entschieden zu schwer aber ist die Schrift über Anmut und Würde, abgesehen vielleicht von dem Abschnitt über die schöne Seele. Viel zu schwer vor allem sind die Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Auch aus der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung wird man nur einzelne Abschnitte für die Schule brauchbar finden. In erster Linie verdienen besprochen zu werden seine Gedanken über Natur und Kultur, über das Ziel der menschlichen Entwicklung, über die Kulturmission der Kunst, über jenen Zustand, den er als schöne Seele bezeichnet, über die von ihm als Ideal der Menschheit definierte Harmonie der sinnlichen und vernünftigen Natur, seine Charakteristik des Realisten und Idealisten, seine Beurteilung Goethes, seine Schilderung der Ausartungen des Realismus und Idealismus. Freilich kann man nicht leugnen, daß die philosophischen Gedanken Schillers, wie Imelmann in der Einleitung zu seiner Schulausgabe der kleineren philosophischen Schriften sehr schön bemerkt, dem Empfänglichen nicht bloß hohe Maßstäbe für Kunst und Leben bieten, sondern erst ein volleres und wärmeres Verständnis des Dichters ermöglichen. Auch in die Erklärung seiner Balladen und Dramen muß man manches aus den philosophischen Schriften Hergeholte mit einfließen lassen.

Aber selbst wer auf Schillers ästhetisch-moralische Abhandlungen durchaus wegen ihrer großen Schwierigkeit verzichten zu müssen glaubt, braucht ja deshalb auf Schillers Philosophie nicht zu verzichten. Wie will man überdies Schillers Poesie in ihrem richtigen Lichte erblicken, wenn man sich nicht mit seinem Gedanken von der Kulturmission des Schönen durchdrungen hat? Sein Philosophieren und sein Dichten sind einer gemeinsamen Wurzel entsprossen. Ist seine Dichtung doch mit Philosophie förmlich durchtränkt, auch wenn er nicht geradezu philosophiert. Dazu kommen dann seine eigentlich philosophischen Gedichte, die hier aufzuzählen und zu rühmen wirklich Eulen nach Athen tragen hieße, vor allem auch seine prachtvollen Ausprä-

Digitized by Google

ungen philosophischer Gedanken mannigfaltiger Art in Distichen. Von so ziemlich allem, was er als Philosoph gedacht, bietet er in Versen sehr anregende, auf das Wesentliche zusammengedrängte und doch zur glücklichsten Klarheit herausgearbeitete Gegenstücke. Alle diese bald in spruchartigen, bald in ausgeführteren Gedichten vorgetragenen philosophischen Gedanken besitzen die Eigenschaft der αὐτάρκεια, d. h. sie sind auch für den durchaus verständlich, der aus Schillers philosophischen Abhandlungen nicht weiß, auf wie anstrengendem Wege er oft zu diesen geklärten und scheinbar so mühelos gefundenen Resultaten gelangt ist. Für den aber, der auch an der spekulativen Geistesarbeit Schillers teil genommen hat, gewinnen sie doch ein noch charakteristischeres Aussehen, wie sie ihm auch tiefer und gewichtiger scheinen werden. Nach dem schulmäßigen Philosophieren scheint Schiller hier zu einem natürlichen, aber durch die vorangegangene spekulative Anstrengung potenzierten natürlichen Denken zurückgekehrt. Diese in poetische Form gegossenen Gedanken müßten für jeden auf den Wegen der Bildung wandelnden Deutschen zu einem ἐγχειρίδιον werden. Sind sie doch eben so klar als tief, ebenso reich als vielseitig! Dazu besitzen sie eine bedeutende, in die Höhe ziehende Kraft und nähren, ohne ins Süßliche und abstoßend Erbauliche zu verfallen, das Gefühl von der Würde des Menschen. Fast möchte ich behaupten, daß es in der deutschen Litteratur nichts giebt, was dieser in Verse gegossenen Philosophie Schillers an bildendem Werte und erzieherischer Kraft gleichkäme.

Gr. Lichterfelde bei Berlin. Oskar Weißenfels.

Ferienbetrachtungen über die bayerische Schulordnung.

Die Erwartung des verstorbenen Ministers von Müller, es werde die 1891 geschaffene Schulordnung für die humanistischen Gymnasien Bayerns ein Vierteljahrhundert genügen, scheint sich nicht zu erfüllen. Bei der geradezu unheimlichen Hast, mit der in jüngster Zeit die Schulfragen behandelt werden, überlegt jedes Unterrichtsministerium, was an seinen Schuleinrichtungen verbesserungsbedürftig sei. So wurde denn auch in Bayern bei der letzten Tagung der Landstände erklärt, das Ministerium denke an eine Durchsicht der Schulordnung. Mittlerweile verlautete auch, daß im Obersten Schulrat Beratungen darüber stattfinden, zunächst namentlich über den Lehrplan der neueren Sprachen, der Mathematik [1]) und der Naturwissenschaften. Was der leitenden Unterrichtsbehörde verbesserungsbedürftig dünkt, darüber vernimmt man wenig. Um so mehr scheint es angemessen, daß die Lehrer, die täglich den Weisungen der Schulordnung und der Instruktion zu folgen haben, auf solche Einzelheiten aufmerksam machen, die bei einer Aenderung der bestehenden Bestimmungen etwa ins Auge zu fassen sind.

Nur um Einzelheiten kann es sich ja handeln, denn unser altes Gymnasium will jetzt, da seine Gegner sich doch wohl befriedigt fühlen, niemand mehr niederreißen. Seine Grundfesten und seine Umfassungsmauern werden also bestehen bleiben, ob aber an der inneren Einteilung nicht Veränderungen vorgenommen, ob nicht einzelne Gelasse vergrößert oder verkleinert werden sollen, das mag man wohl ernsthaft erwägen.

Wenn es richtig ist, daß eine gedeihliche Durchführung auch der weisesten Bestimmungen von der Tüchtigkeit und Begeisterung der Lehrer bedingt ist, so darf von deren Verwendung wohl zuerst gesprochen werden. An den bayerischen

1) Mittlerweile sind (zu Anfang des Schuljahres 1901/02) neue Bestimmungen über den französischen und mathematischen Unterricht erschienen.

Digitized by Google

Gymnasien herrschte von jeher das Klaßlehrersystem. Eine Zeit lang schien es zwar, als ob man an einzelnen Studienanstalten, offenbar durch das norddeutsche Vorbild veranlaßt, sich allmählich mehr dem Fachlehrersystem zuwenden wolle, aber gegenwärtig ist man wieder fast völlig zu der alten Einrichtung zurückgekehrt, — gewiß nicht immer zum Segen des Unterrichtes. Denn wenn das Klaßlehrersystem auf der unteren Stufe fast unerläßlich[1]) und in den mittleren Klassen größtenteils nützlich ist, so bedarf es auf der obersten Stufe sicherlich einer Beschränkung. Giebt es doch ganz gewiß nur wenige, sehr wenige Lehrer — ich bezweifle überhaupt, ob es solche giebt — die in den beiden alten Sprachen, im Deutschen und in der Geschichte „aus dem Vollen schöpfen" können. Das hat man in Bayern nie einsehn wollen, aber wer es heutzutage noch leugnet, weiß kaum, in welchem Umfang der Lehrer der obersten Klassen die einzelnen Disziplinen beherrschen muß oder soll. Und daß das strenge Klaßlehrersystem in den obersten Klassen um so bedenklicher wird, in je späterem Lebensalter die Lehrer in die höheren Klassen gelangen, dagegen möge man in den leitenden Kreisen die Augen nicht verschließen. An einer Stelle (§ 43 Abs. 5) äußert übrigens die Schulordnung selbst einen Zweifel an der Nützlichkeit der strengen Anwendung des Klaßlehrersystems. Dort heißt es nämlich: „Der Geschichtsunterricht wird entweder von dem Ordinarius, wenn derselbe hiefür Befähigung zeigt, oder von einem anderen dafür speziell geprüften Lehrer der Anstalt erteilt." Mit mindestens dem gleichen Recht ist dieselbe Beschränkung bezüglich des mittelhochdeutschen Unterrichts auszusprechen.

Aber auch die Geographie, dieses größte Schmerzenskind unserer Gymnasien, kann bei dem starren Klaßlehrersystem sehr zu Schaden kommen. Uebrigens hat man vor zehn Jahren diesem Fache noch einen besonderen Schlag dadurch versetzt, daß man ihm in der 5. Klasse eine Stunde entzog, obwohl doch genugsam bekannt ist, wie gering die geographischen Kenntnisse unserer Gymnasiasten sind. Die Furcht vor einer Stundenvermehrung, die Minister von Müller bei allen Veränderungen des Lehrplans beherrschte, ist schwer begreiflich, da unsere Schulordnung eine geringere Gesamtstundenzahl aufweist als die aller übrigen deutschen Bundesstaaten.[2]) Daß die Schüler der mittleren und oberen Klassen gelegentlich des Geschichtsunterrichtes bis zu einem gewissen Grade auch in die sogenannte vergleichende Geographie eingeführt werden sollen, davon stand bis jetzt nichts in der Schulordnung. Und doch ist es nicht nur an sich überaus bildend, sondern auch für das Geschichtsverständnis sehr wichtig, die Beziehung der Erdräume zum Menschenleben kennen zu lernen. Daß in dieser Hinsicht gar nichts geschieht, will ich nicht behaupten, aber ein besonderer Hinweis auf die Bedeutung dieses Verfahrens wäre nicht überflüssig.

Uebrigens braucht die Verteilung der Lehrgegenstände unter die einzelnen Lehrer durch keine neue Bestimmung, sondern lediglich durch die Einsicht der Rektoren geregelt zu werden, denen schon jetzt nach § 42 Abs. 6 der Schulordnung die Befugnis zusteht, die Unterrichtsfächer nach der Qualifikation der Lehrer zu verteilen. Aber die hergebrachte Gewohnheit war maßgebender als die Qualifikation. Gewohnheitsmäßig stellte man in der Regel auch die jüngsten Lehrer in die unterste Klasse[3]), obwohl gerade auf dieser Unterrichtsstufe das größte

1) Der Arithmetik-Unterricht wird freilich mit Recht auch in den untersten Klassen von einem Fachlehrer erteilt, der Religionsunterricht liegt natürlich in den Händen der Geistlichen, und ebenso muß in der obersten Klasse, weil der Rektor nur zur Erteilung von höchstens 12 Unterrichtsstunden verpflichtet ist, das Fachlehrersystem bis zu einem gewissen Grade Platz greifen.

2) Schon von Uhlig im 3. Jahrgang des „Humanistischen Gymnasiums" (S. 29) hervorgehoben.

3) Nunmehr (seit Beginn des Schuljahres 1901/2) auch von der höchsten Stelle als nicht empfehlenswert bezeichnet.

Digitized by Google

Maß methodischer Einsicht von nöten ist, besonders hinsichtlich des deutschen Unterrichtes. Namentlich wird hier die berechtigte Forderung der Schulordnung, die deutsche Grammatik nur in so weit zu betreiben, als nicht der Unterricht in der lateinischen Grammatik die besondere Behandlung einzelner Teile der deutschen Sprachlehre überflüssig macht, nicht selten unbeachtet gelassen. Manchmal verleiten auch die eingeführten Lehrbücher junge Lehrer zu schädlichen Uebertreibungen auf diesem Gebiete.

Eine erhebliche Erweiterung des deutschen Unterrichtes verbietet schon die Rücksicht auf die Gesamtorganisation des Gymnasiums. Es ist auch schwer zu sagen, was noch alles getrieben werden solle. Was verschlägt es denn, wenn dies oder jenes in der Schule nicht gelesen wird? Nicht auf die Ausdehnung des Lesestoffes, sondern auf die vorbildliche Art des Lesens wird es auch hier ankommen. Aber der Unterrichtsbetrieb läßt manches, ja vieles zu wünschen übrig. Sehr zutreffend sagt zwar die Schulordnung, daß beim deutschen Unterricht „eine historische Sprachbetrachtung angebahnt" werden (§ 9 Abs. 16), daß ein „Einblick in die Haupterscheinungen der Sprachentwicklung" erzielt werden solle (§ 9 Abs. 1), aber ganz gewiß ist im allgemeinen die Etymologie der griechischen Wörter, die Erklärung der griechischen Vorsilben, die Entstehung der Homerischen Verbalformen weit mehr Gegenstand der Unterweisung als die Herkunft, die Ableitung und der Bedeutungswandel der deutschen Wörter. Auf diese Dinge aber aufmerksam zu machen, die Wandlungen und Schwankungen des Sprachgebrauches in der neueren und neuesten Zeit zu besprechen und überhaupt den Sinn für Reinheit, Richtigkeit und Schönheit der Muttersprache zu wecken und zu schärfen, ist unbedingte Pflicht des deutschen Gymnasiums. Die geradezu erstaunliche Gleichgiltigkeit unserer „Gebildeten" gegen ihre Muttersprache ist eine schwere Schuld unserer höheren Unterrichtsanstalten. Bis jetzt haben alle guten Schüler ein leidliches Verständnis der Homerischen Formen und der griechischen Tempusbildung aus der Schule mit fortgenommen, herzlich wenige aber eine auf historischer Grundlage beruhende Kenntnis ihrer Muttersprache sich angeeignet. Professor Hermann Paul hat in einer akademischen Rede [1]) den Finger auf diese Wunde gelegt. Er sucht die Ursache der traurigen Erscheinung hauptsächlich in unserer Prüfungsordnung, die ich nicht zum Gegenstand meiner Besprechung machen will. Aber mag der Grund nur hierin liegen oder auch in anderen Umständen, jedenfalls muß Wandel geschafft werden. [2])

Recht viel läßt die bisherige Verteilung des Lesestoffes auf die vier oberen Klassen zu wünschen übrig. Man scheut sich immer noch nicht, Goethes „Hermann und Dorothea" in der 6. Klasse zu lesen, obwohl die erfahrensten Schulmänner hundertmal gesagt haben,[3]) daß die bedeutende Dichtung erst auf der obersten Stufe verstanden werden kann. Ich weiß sogar, daß Lehrer das Epos lasen, bevor die Schüler auch nur einen Vers des Homer kennen gelernt hatten. Nicht anders steht es mit den Klopstockschen Oden und den kulturhistorischen Ge-

1) Die Bedeutung der deutschen Philologie für das Leben der Gegenwart. Festrede, gehalten am 15. November 1897 in der K. Bayerischen Akademie der Wissenschaften.

2) Wie zur historischen Sprachbetrachtung schon von der untersten Klasse an angeleitet werden könne, habe ich im „Gymnasium" (17. Jahrg. 1899 Nr. 21 u. 22) zu zeigen versucht. Dagegen halte ich es für verfrüht, die Brechung und den Umlaut, wie die Schulordnung verlangt, schon in der 4. Klasse zu erklären. S. darüber die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" 6. Jahrg. S. 808. Dort habe ich in einem Aufsatz („Der deutsche Unterricht und die Reform der höheren Schulen in Bayern") Wünsche geäußert, die meiner Ansicht nach bei einer Aenderung des Lehrplanes Beachtung verdienen. Einzelnes von dem dort Gesagten hat bereits in der „Instruktion zur Schulordnung" (1891) Berücksichtigung gefunden.

3) Neuerdings sagt Wendt in seiner „Methodik und Didaktik des deutschen Unterrichtes": „Wenn in neueren Lehrplänen dafür schon Untersekunda bestimmt wird, so geschieht einem der edelsten Werke der Poesie damit ein schweres Unrecht."

Digitized by Google

dichten Schillers, die wohl ebenfalls auf die oberste Stufe gehören. Dagegen sträubt man sich mit Unrecht, in der 6. Klasse weniger schwierige lyrische Gedichte zu lesen und in der 7. Klasse die Dramenlektüre zu treiben, soweit sie über Körners Zriny, Uhlands Dramen und Schillers Wilhelm Tell hinausgeht. Zriny und Uhlands Dramen könnten vielleicht schon in der 6. Klasse gelesen werden, für die 7. Klasse würden sich aber auch Lessings Minna von Barnhelm, Goethes Götz von Berlichingen, Schillers Jungfrau von Orleans und Kleists Hermannsschlacht eignen.[1])

Der Vorschlag, auch in Bayern den mittelhochdeutschen Unterricht in die 7. Klasse zu verlegen oder ihn dort wenigstens zu beginnen, scheint der Verwirklichung nahe zu sein. Durchführbar ist er freilich nur dann, wenn dieser Klasse eine dritte deutsche Stunde zugeteilt wird. Geschieht dies, so könnte man mit dem Stundenmaß in den 4 oberen Klassen zufrieden sein, da wir dann dieselbe Zahl (2 + 3 + 3 + 4), wenn auch nicht dieselbe Verteilung (3 + 3 + 3 + 3) wie die übrigen deutschen Staaten gewönnen.[2])

Daß die Zahl der deutschen Hausaufgaben in der 4. und 5. Klasse — es sind monatlich zwei zu bearbeiten — zu hoch sei, namentlich solange nur zwei Wochenstunden für den deutschen Unterricht zur Verfügung stehen, darüber wurde wiederholt mit Recht geklagt. Eine gewaltige Arbeitslast erwächst aber an stark besuchten Gymnasien auch in den vier oberen Klassen durch die Korrektur von 12 Jahresarbeiten (mindestens drei Klassen- und jedenfalls neun Hausaufgaben), zumal in den zwei oberen Klassen und besonders in der obersten doch auch umfangreichere Aufsätze angefertigt werden müssen. Es kann kaum bewiesen werden, daß gerade 12 Jahresarbeiten notwendig sind. Eine Herabsetzung dieser Zahl ist höchst wünschenswert. Aus den Verhandlungen der achten Direktorenversammlung in der Provinz Sachsen (1899) ersehe ich, daß in Preußen (oder nur in der Provinz Sachsen?) wenigstens für die drei oberen Klassen (Obersekunda bis Oberprima) je zwei Klassen- und sechs Hausarbeiten vorgeschrieben sind.

Daß die Schülervorträge in ihrer jetzigen Form aus dem deutschen Unterricht verschwinden sollen, ist wohl die Ansicht aller Lehrer. Hier tritt, wie Rudolf Lehmann in seinem „deutschen Unterricht" bemerkt, ein ganz auffallender Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis ein: die Theoretiker verurteilen sie fast einstimmig, und alle Unterrichtsverwaltungen legen Gewicht darauf. Die praktische Erfahrung lehrt, daß der Zeitaufwand, den die Vorbereitung, die Ausarbeitung und die Besprechung der Vorträge fordern, zu dem Nutzen, der von ihnen zu erwarten ist, keineswegs in richtigem Verhältnis steht, wenn, wie es bei uns meist üblich ist, die Schüler über Gegenstände verschiedener Art sprechen. Jeder Schüler muß von der 7. Klasse an jährlich einen Vortrag halten, und die Vortragsthemen müssen nachträglich dem Staatsministerium vorgelegt werden. Wenn der Lehrer den Wünschen des Schülers nicht zu wehren weiß, so ist oft schon die Wahl des Themas recht unglücklich, vom Lehrer gestellte Themen werden von einzelnen Schülern, die gerne glänzen möchten, ungern bearbeitet, bei der Ausarbeitung geht es selten ohne Plagiat ab, und die Besprechung nimmt, da sie doch Aufbau, Sachliches und Sprachliches berücksichtigen muß, wenigstens dann, wenn die Schülerzahl groß ist, ungebührlich viel Zeit in Anspruch. Anderseits wird man doch nicht auf kurze Vorträge verzichten können,

1) Vgl. auch Wendt a. a. O. S. 46 und 54—56.

2) Was den mittelhochdeutschen Unterricht betrifft, so wird auch unbedingt zu fordern sein, daß die Schüler das ganze Nibelungenlied (teilweise mittels einer neuhochd. Uebersetzung) kennen lernen. Der nationale und der ethische Gehalt der Dichtung ist so groß, daß sie meines Erachtens der eingehendsten Behandlung würdig ist. Vgl. Zeitschr. für den deutschen Unterricht a. a. O. und den Aufsatz im „Euphorion" 1895 S. 17 („Litteraturkunde und Litteraturgeschichte in der Schule").

Digitized by Google

da es immerhin von einigem Wert ist, daß der Schüler vom Katheder aus vor seinen Mitschülern frei zu sprechen versucht. Durchaus zutreffende Vorschläge scheint mir Jakob Müller auf der pfälzischen Gymnasiallehrer-Versammlung im Jahre 1885 [1]) gemacht zu haben. Ungefähr die gleichen Gedanken wie Müller spricht Wendt [2]) in kurzen Worten mit dem Satze aus: „Jedenfalls können freie Vorträge, welche nichts sind als frei gesprochene Berichte über Gelesenes und Durchgearbeitetes, gute Dienste thun."

Was die antike Lektüre betrifft, so fordert die Unterrichtsbehörde in der Praxis wenigstens ein ziemlich gleichheitliches Lesequantum. Wird dieses nicht erreicht, so bleibt selten eine Rüge aus. Aber kann man wirklich mit einer schwachen Klasse dasselbe Lesepensum bewältigen wie mit einer guten? Und versteht wirklich der Lehrer besser zu unterrichten, der eine Anzahl Gesänge des Homer „durchjagt", als jener, der auf dem Wege öfters betrachtend stehen bleibt und so den eilenden Weggenossen nicht einholt? Kann man ferner die Lektüre einer bestimmten Anzahl Homerischer Gesänge verlangen, obwohl sie von sehr verschiedener Länge sind? Ja, kann der Lehrer, der die sprachlich schwierige „Antigone" behandelt, denselben Lesestoff bewältigen wie jener, der sich den „Philoktet" gewählt hat? Aber noch eine andere Erwägung drängt sich auf. Kein Lehrer wird leugnen, daß die Durchschnittsschüler auch in den oberen Klassen mit Homer sich arg abquälen müssen und bei der mündlichen Abgangsprüfung einen geradezu erschreckenden Mangel an Gewandtheit im Uebersetzen eines lateinischen (nicht gelesenen) Prosatextes zeigen. Könnte diesen entmutigenden Erscheinungen nicht wenigstens einigermaßen dadurch abgeholfen werden, daß man sich entschließen dürfte, die Anfangslektüre des Homer in der 6. Klasse und die Cäsarlektüre in der 5. Klasse recht langsam und gründlich zu betreiben, nicht etwa nur ein paar Wochen lang, sondern einige Monate hindurch?

Die sachliche Interpretation der antiken Klassiker ist in den letzten Jahrzehnten sicher erheblich besser geworden. Wie sehr z. B. heutzutage die Komposition der Schriftwerke und die ästhetische Erklärung nach ihren verschiedenen Richtungen einen Bestandteil des Unterrichts bildet, zeigen die Themen der deutschen Aufsätze. Ferner wird jetzt überall durch Vorführung von Abbildungen die Anschaulichkeit gefördert, ja es ist bereits die Gefahr eingetreten, daß man hierin zu weit geht. Ein Anzeichen hievon sehe ich auch in den archäologischen Kursen, die an vielen Anstalten abgehalten werden. Man glaube doch nicht, daß die Schüler durch eine Reihe von Vorträgen, bei denen Hauptwerke der plastischen Kunst durch Photographien mittels des Skioptikons zur Anschauung gebracht werden, einen geordneten Ueberblick über die Entwicklung der alten Kunst erhalten! Und wenn der eine sagt, es „bleibe doch etwas hängen", so kann der andere erwidern, daß er in jenem systematischen Unterricht eine unbewußte Förderung der schädlichen Halbwisserei erblicke. Gelegentliche Belehrung, wie sie der Zweck fordert oder wünschenswert macht, scheint mir hier das einzig richtige Verfahren.

Bezüglich des lateinischen Stilunterrichts kann unter den aufrichtig Denkenden und fühl Beobachtenden kein Zweifel darüber bestehen, daß der gegenwärtige Zustand eine arge und das Ansehen der Schule schädigende Täuschung in sich schließt. Niemand kann ja mit je einer Stilstunde in der 8. und 9. Klasse die Schüler dahin bringen, daß sie die durch die amtlichen Aufgaben gegebene Zielleistung im Durchschnitt erreichen. Die lateinischen Prüfungsarbeiten sind ein deutlicher Beleg dafür. Und mit eiserner Strenge darf man sie nicht zensieren, da ja die Schüler für die teilweise äußerst mangelhafte Bear-

1) Blätter für das Bayerische Gymnasialschulwesen 21. B. (1885), wo die sechs von Müller aufgestellten Thesen mitgeteilt sind.

2) a. a. O. S. 133.

Digitized by Google

beitung nur in beschränktem Maße verantwortlich gemacht werden können. Hier wird man im Interesse eines ehrlichen Unterrichts- und Zensurverfahrens mit den Anforderungen herabsteigen müssen, etwa auf die Stufe der 7. Klasse. Es ist nicht zu fürchten, daß dadurch der Bildungsstand herabgedrückt wird. Die Anforderungen im Deutschen und in der Mathematik sind allmählich so erheblich gestiegen, daß hierdurch sicher ein Ausgleich der Bildungsmittel eingetreten ist.

Für immer verloren ist das griechische Abiturientenskriptum, obwohl man sich jetzt überzeugt haben wird, daß seine Abschaffung ein schädliches Zugeständnis an den Zeitgeist war. Man wollte zeigen, daß man mit dem so viel angefeindeten angeblichen Buchstabenkram aufräumen wolle, hat aber dadurch ein Haupthilfsmittel zur Erschließung des Inhaltes der Schriftwerke erheblich geschwächt. Daß der Gebrauch des griechischen Lexikons bei der Ausarbeitung der griechisch-deutschen Prüfungsaufgabe in Zukunft wegfällt, darf man wohl sicher erwarten. Geschieht es nicht, so steht die Leistung der bayerischen Abiturienten im Griechischen hinter der der übrigen deutschen Abiturienten auch in Zukunft zurück.

Bei der Homerlektüre ist nach den bisherigen Bestimmungen „auf eine geordnete Aufeinanderfolge der zu lesenden Gesänge Bedacht zu nehmen, damit der Schüler ein richtiges Bild von dem Ganzen erhalte". Diese Vorschrift scheint auf den ersten Blick selbstverständlich, ist es aber doch nur in Bezug auf die Ilias. Es wäre zu wünschen, daß den Lehrern z. B. gestattet würde, von der Odyssee zuerst die Gesänge IX—XII zu lesen. Damit würde auch erreicht, daß die feinste Blüte der Odyssee, der duftige VI. Gesang, nicht mehr beim Anfangsunterricht grausam zerpflückt wird. Es schien mir bisher immer als ein schweres Unrecht gegen den Dichter, jenen Gesang mit unreifen Knaben zu lesen. Und ob durch eine solche Abweichung von der Reihenfolge die Kompositionsart nicht mehr zu Tage tritt, ob nicht gerade dadurch die kunstvolle Einschiebung der Episoden dem Schüler erst recht zum Bewußtsein kommt, das ist eine Frage, die eher zu bejahen als zu verneinen sein wird. Uebrigens dürfte man getrost noch einen Schritt weiter gehen. Was soll's denn schaden, wenn der Lehrer in den späteren Klassen etwa die Teichoskopie oder den herrlichen 6. Gesang der Ilias nachholt, falls diese Teile in den früheren Klassen nicht gelesen wurden?

Oefters angefochten wurde eine Bestimmung über die Reifeprüfung. In § 36 Absatz 4 der Schulordnung heißt es nämlich: „Bei der mündlichen Prüfung aus der Geschichte ist eine übersichtliche Kenntnis der hauptsächlichsten Thatsachen der allgemeinen Weltgeschichte und eine genauere Kenntnis der deutschen und bayerischen Geschichte zu verlangen." Man hat gefordert, daß die Prüfung aus der alten Geschichte wegfalle. Aber es ist schwer einzusehen, warum man den Schülern der humanistischen Gymnasien gerade die Prüfung aus der alten Geschichte erlassen soll, auf welche die Erklärung der alten Klassiker Jahre lang stets Rücksicht zu nehmen hat. Daß die Verteilung der Geschichtspensen auf die einzelnen Klassen nicht glücklich ist, scheint die Unterrichtsleitung selbst eingesehen zu haben. Wie man hört, soll eine Aenderung mit Sicherheit zu erwarten sein. Dabei verdient m. E. auch der Umstand Berücksichtigung, daß die wichtige Zeit des Pompejus und Cäsar jetzt am Schlusse des Schuljahres zu behandeln ist und deshalb manchmal etwas kurz abgemacht werden wird, wenn nämlich der Lehrer sich den Lehrstoff des Jahres auf die einzelnen Monate und Wochen nicht sorgfältig verteilt hat. Und es bedarf großer Umsicht und zielbewußter Arbeit, wenn die Geschichte des Altertums bis auf Augustus, der bis jetzt nur ein Schuljahr zu widmen ist, so gelehrt werden soll, daß das Wichtigste genugsam betont wird und das Unwesentliche in den Hintergrund tritt. Umgekehrt hat zur Zeit die 8. Klasse einen verhältnismäßig geringen Lehrstoff zu bewältigen. Bei der Reifeprüfung entsteht hinsichtlich der Geschichte eine

Digitized by Google

sonderbare Ungleichheit dadurch, daß diejenigen Schüler, denen die mündliche Prüfung erlassen wird, in der Geschichte ganz ungeprüft bleiben. Dieser Ungleichheit könnte freilich abgeholfen werden, wenn man zu der allgemeinen schriftlichen Prüfung aus diesem Fache wieder zurückkehrte. Aber hiezu scheint wenig Neigung zu bestehen, obwohl der Unterrichtsbetrieb dadurch auf eine gewisse gleichmäßige Höhe erhoben würde. Die Prüfungsarbeit würde nämlich eine Handhabe bieten, um sich zu überzeugen, ob die Forderung der Schulordnung erfüllt wurde, die in § 14 Absatz 3 vorschreibt: „. . . zugleich ist die Weckung und Entwicklung der Fähigkeit anzustreben, den zum geistigen Besitz der Schüler gewordenen Stoff nach gegebenen Gesichtspunkten in eigener Ordnung und Fassung darzustellen". Eine einfachere Lösung der Frage bestünde freilich darin, daß man das Geschichtsexamen auch den schwachen Schülern erließe, die sich der mündlichen Reifeprüfung zu unterziehen haben. Denn die geistige Reife eines Schülers wird durch das Abfragen von ein paar Jahreszahlen kaum ermittelt.

Auch über die Aufnahmeprüfung ist ein Wort zu sagen. Alle Knaben, welche in die erste Klasse aufgenommen werden wollen, haben sich einer Prüfung zu unterziehen. Aber das Ergebnis ist oft unzuverlässig. Häufig erweisen sich Schüler, die bei der Prüfung aus verschiedenen Ursachen schlecht gearbeitet hatten und deshalb nur auf Probe aufgenommen wurden, als wohl brauchbar, während andere, deren Arbeiten gut ausgefallen waren, allmählich sich als recht schwach zeigen. Diese können aber nicht mehr abgeschüttelt werden, da sie ja „definitiv" aufgenommen wurden. Deshalb empfiehlt es sich, die Prüfung zwar beizubehalten und diejenigen Knaben, deren Kenntnisse als völlig unzureichend erachtet werden, sofort abzuweisen, allen übrigen aber nur eine provisorische Aufnahme auf sechs Wochen zu gewähren.

Schließlich füge ich noch ein paar Wünsche bei, deren Erfüllung sicher im Interesse der Gymnasien gelegen ist.

Es ist fürs erste dringend zu wünschen, daß die Schüler der 4. Klasse in den Anfangsgründen des geometrischen Zeichnens unterwiesen werden,[1]) damit sie beim Beginn des geometrischen Unterrichtes Lineal und Zirkel wenigstens einigermaßen gebrauchen können. Jetzt müssen die Lehrer der Mathematik jeden einzelnen Schüler der 5. Klasse im Gebrauch jener Instrumente unterweisen und zu diesem Zwecke einen nicht geringen Teil der Lehrstunden verwenden. Zweitens sollte der naturwissenschaftliche Unterricht sich auch auf Menschenkunde und Gesundheitslehre erstrecken. Die große Unwissenheit unserer Schüler auf diesem Gebiete — jeder Lehrer kann sich davon namentlich in den Homerstunden überzeugen, wenn die Eingeweide des menschlichen Körpers erwähnt werden — muß unsere Gymnasien nicht nur in den Augen unserer Feinde herabsetzen. Sollte es wirklich gefährlich sein — man fürchtet sich fast, den Gedanken auszudenken — unseren Jungen zu sagen, was man Knaben und Mädchen der höheren Volksschulklassen lehrt?

Auch eine kräftige Förderung des Turnunterrichtes namentlich durch Einführung freiwilliger Spielstunden thut unseren Gymnasien not. Endlich wäre die Einrichtung von besonderen Schreibstunden für solche Schüler der Mittelklassen, die eine schlechte Handschrift haben, eine nicht ganz unwichtige Maßregel. Schon jetzt ist sie durch § 18 Absatz 3 der Schulordnung gestattet, man hat aber meines Wissens bisher wenig oder gar keinen Gebrauch davon gemacht.

Die Hoffnung, daß die namentlich für die Mittel- und Oberklassen zweifellos zu hoch gegriffene Normalzahl der Schüler herabgesetzt werde, wird man wohl für jetzt, ja für lange hinaus aufgeben müssen. Leichter erfüllbar wäre der

1) Eine derartige Anordnung ist mittlerweile in den neuen Bestimmungen über den mathematischen Unterricht getroffen worden.

Digitized by Google

Wunsch, ein fünfteiliges Notensystem einführen oder auch bei der Reifeprüfung Zwischennoten anwenden zu dürfen. Es gibt ganz gewiß Schüler, deren Leistungen entschieden nicht als gut und nicht als genügend bezeichnet werden können, sondern zwischen II und III stehen. Was bei den Lehramtsprüfungen zur Erleichterung der genauen Schätzung gestattet ist, das sollte bei der Reifeprüfung nicht verwehrt sein.

Vor allem aber hege ich — und mit mir noch viele andere — zwei Wünsche. Der erste ist: es möge, wie bisher, so auch ferner der Individualität der Lehrer der für den gedeihlichen Unterricht notwendige Spielraum gelassen werden. Es treten hie und da Anzeichen auf, welche fast befürchten lassen, es könnte in Zukunft anders werden. Ferner aber möge das Ministerium weder unmittelbar noch mittelbar die Hand dazu bieten, die Ansprüche an unsere Schüler im ganzen zu vermindern. Wer die Forderungen noch weiter herabschrauben will, der versetzt dem humanistischen Gymnasium den Todesstoß, wenn er sich auch für seinen aufrichtigsten Freund hält.

München. August Brunner.

Neben den Besprechungen der preußischen Schulreform, die jetzt natürlich im Vordergrund des Interesses steht, werden unsere Leser allezeit Mitteilungen und Wünsche aus den andern deutschen Staaten interessieren: einseitige Aufmerksamkeit für die Vorgänge in dem größten deutschen Staate wäre verkehrt und geradezu schädlich. Deshalb haben wir auch den vorstehenden Aufsatz von dem ersten Professor an dem Münchener Luitpoldgymnasium gern in unsere Zeitschrift aufgenommen, wenn wir auch mit diesem und jenem in ihm nicht einverstanden sind und vielleicht auch aus Bayern selbst Widerspruch gegen einzelne Behauptungen und Forderungen erfolgt. Auf alle Fälle nimmt das bayerische Gymnasialwesen, dank besonders dem seit vielen Jahren bestehenden, glücklichen Zusammenwirken der Unterrichtsverwaltung und der selbst auf jede Besserung eifrig bedachten Lehrerschaft, die sich durch den Gymnasiallehrerverein und seine Zeitschrift allezeit Gehör verschafft, eine hochbedeutende Stelle im Schulwesen Deutschlands ein, und wir haben wiederholt Gelegenheit genommen, dieser Empfindung Ausdruck zu geben, ohne zu verschweigen, worin auch wir eine Aenderung für vorteilhaft hielten. U.

Zu den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen.

Wir haben im letzten Heft des vorigen Jahrgangs die Ergebnisse unserer Vergleichung der Lehraufgaben, die 1892 und die 1901 in Preußen für die Religionslehre, das Deutsche, Lateinische und Griechische in den höheren Schulen gegeben worden sind, veröffentlicht und eine derartige Mitteilung bezüglich der anderen Lehrgegenstände in Aussicht gestellt. Sie folgt hier, da sie neben den wertvollen Bemerkungen unseres Kollegen Jäger über die neuen preußischen Lehrpläne im ersten Heft des laufenden Jahres keine Dublette ist; und vorausgeschickt sind noch einige Betrachtungen über die jetzt geltende Organisation des Unterrichts in den vier genannten Fächern. Die letzten preußischen Verfügungen werden ja wohl bei der Wichtigkeit, die sie zweifellos für ganz Deutschland haben, und bei der Bedeutung ihrer Abweichungen von dem 1892 Verfügten noch lange Gegenstand der Besprechung in den pädagogischen Zeitschriften sein, und vor allem erwarten wir manche Erörterung dieses Inhalts in der neugegründeten „Monatsschrift für höhere Schulen", da, wie es in den „Zur Einführung" geschriebenen Worten heißt, eine Aufgabe dieser Zeitschrift darin bestehen wird, „gleichsam einen ausführenden Kommentar zu bilden zu den durch die Weiterführung der Schulreform geschaffenen neuen Lehrplänen, sowie zu den weiteren Verfügungen der Central- und Provinzialbehörden." [1])

1) Auf die drei bisher erschienenen Hefte nimmt das Folgende hier und da Bezug; teilweise ist dasselbe schon vor deren Erscheinen in der N. Preuß. Zeitung gedruckt worden.

Digitized by Google

1. Religionslehre.

Die Zusätze, welche die Bestimmungen über den evangelischen Religionsunterricht in den neuen Plänen erhalten haben, zeigen deutlich den Wunsch, das kirchengeschichtliche und dogmatische Wissen der Schüler erweitert und vertieft zu sehen. Er ist wohlberechtigt. Sache vernünftigen Unterrichtsbetriebes wird es sein, das Mehr der Mitteilungen nicht zu einer unfruchtbaren Belastung des Gedächtnisses, die Belehrung nicht zur Einpaukerei werden zu lassen. Daß aber die Schüler die unterscheidenden Lehren der christlichen Konfessionen klar erfassen, daß ihnen die verschiedenen älteren und jüngsten Anschauungen und Bestrebungen von Bedeutung im religiösen und kirchlichen Leben zur Kenntnis kommen, scheint uns heutzutage in erhöhtem Grade Bedürfnis zu sein. Man nennt unser Zeitalter gern das naturwissenschaftliche. Man könnte es mit nicht minderem Rechte ein religiöses nennen wegen der hervorragenden Wichtigkeit, welche religiöse Fragen für das ganze öffentliche Leben in der zweiten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts gewonnen haben. In solcher Zeit ist es dringende Pflicht speziell derjenigen Schulen, durch welche die einst an führender Stelle stehenden Männer gehen, die wissenschaftliche Seite des Religionsunterrichtes in gleichem Maße zu pflegen wie die erbauliche.

Etwas aber hätten wir gern stärker betont gesehen, als es geschehen ist. Wir meinen die Kenntnisnahme des neuen Testaments im Urtexte durch die Gymnasiasten. Aus den Lehrplänen von 1892 wiederholt ist die Stelle:

„Auch in der Prima des Gymnasiums ist bei dem Lesen der neutestamentlichen Stellen im allgemeinen der deutsche Text zu Grunde zu legen. Für wichtige Abschnitte ist jedoch der griechische Text heranzuziehen, um die Schüler zum Zurückgehen auf den Urtext anzuleiten. Es ist aber vorzusehen, daß der Unterricht dadurch nicht einen philologischen Charakter bekomme und sein Hauptzweck gefährdet werde."

Ist die hier zum Ausdruck gelangte Besorgnis durch üble Erfahrungen hervorgerufen? Wir möchten auch den philologischen Charakter bei diesem Unterricht keineswegs unbedingt für einen Fehler halten, falls darunter nicht unnötige sprachliche Exkurse oder etwa die Besprechung von allerlei Varianten zu verstehen ist, sondern die Aufgabe, mit genauer Auslegung der einzelnen Worte die Vorstellungen und Ueberzeugungen der neutestamentlichen Schriftsteller zu erfassen. Daß dies aber an den Gymnasien in möglichst weitem Umfang geschehe, scheint uns allerdings sehr erwünscht.

In dem Kaiserlichen Erlaß vom November 1900 ist ausgesprochen, daß von jetzt an die Eigenart der einzelnen höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei. Dabei ist aber sicher nicht bloß an den Stundenplan, sondern ebenso an den Unterrichtsbetrieb zu denken. Unzweifelhaft sind verschiedene Lehrfächer, die den drei Gattungen gemeinsam sind, in ihnen doch verschieden zu behandeln, so auch ein Teil des Religionsunterrichts. Daß in ihm an den Gymnasien die griechischen Kenntnisse der Schüler verwertet werden, wird durch mehr als eine Erwägung empfohlen. Wir meinen, daß für einen Christen, der so viel Griechisch gelernt hat, um leichtere Prosa verstehen zu können, sehr wenige Erweiterungen seines Wissens näher liegen, als die Kenntnisnahme der Hauptstücke christlicher Glaubens- und Sittenlehre in der Urschrift. Wir meinen ferner, daß die Evangelien und die neutestamentlichen Briefe, insbesondere die paulinischen, nicht bloß durch die Kraft der Gedanken ergreifen, sondern auch durch ihre sprachliche Form. Endlich halten wir dafür, daß es dem historisch-sprachlichen Charakter des humanistischen Gymnasiums und seiner spezifischen Aufgabe, zu Universitätsstudien vorzubilden, recht sehr entspricht, seine Zöglinge auch auf dem Gebiet der Religion zu den Quellen zu führen. Wer dies zugiebt, wird es, denken wir, auch billigen, wenn, wie das an manchen

Digitized by Google

nichtpreußischen Anstalten geschieht, die Benutzung des Urtextes schon in Sekunda beginnt, der Klasse, welcher vor den anderen die Lektüre des N. T. zufällt. Denn zu schwer ist ja auch für Untersekunda das neutestamentliche Griechisch keineswegs, wenn der griechische Unterricht in Untertertia begonnen wird.

Wo das eben erschienene griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz eingeführt ist, da kann die urkundliche Behandlung der christlichen Religionslehre eine sehr erwünschte Erweiterung erfahren durch Benützung des Abschnittes, der „Altchristliches" betitelt ist und aus der „Apostellehre" die Bestimmungen über Verfassung und Gottesdienst der ältesten Gemeinde enthält, ferner einige Kapitel aus dem Protreptikos des Clemens von Alexandria und den „Brief an Diognetos". Diese Stücke werden am besten im Religionsunterricht interpretiert werden, und ebenso würden wir dahin verweisen, was etwa in einer lateinischen Chrestomathie der nachklassischen Litteratur sich von lateinischen Kirchenvätern (von Tertullian, Lactanz, Augustinus) fände. Der klassische Unterricht dagegen hätte sich u. E. durchaus auf die profane Litteratur zu beschränken und kann auf keinen Fall den Anforderungen entsprechen, die jüngst der belgische Domherr Guillaume und seine Meinungsgenossen an ihn gestellt und denen ja auch von strengkirchlicher Seite, so von dem belgischen Jesuiten Veresf, widersprochen worden ist. Sieh L. Guillaume: Les Jésuites et les classiques chrétiens. Gand 1894. J. Veresf: La question des Humanités. Bruxelles 1896. und Un dernier mot dans le débat sur les Humanités. Bruxelles 1898; ferner das Protokoll des Congrès international de l'enseignement moyen 14.—16. Sept. 1901. Tournai 1901. Vgl. auch das Votum des Landtagsabgeordneten Dr. Glattfelter in der Sitzung vom 13. März d. J. S. 3122 des stenographischen Protokolls, der wie Guillaume für Einführung christlicher Autoren in den klassischen Unterricht sprach.

2. Deutsch und philosophische Propädeutik.

Wenn in dem Pensum der VI die Bemerkung weggefallen ist: „Terminologie durchaus in Uebereinstimmung mit dem lateinischen Unterricht", so bedeutet dies hoffentlich nicht, daß in dieser Hinsicht dem Belieben der einzelnen Lehrer Thür und Thor geöffnet werden soll, etwa der Anwendung deutscher Termini neuester Prägung, die zum teil völlig unverständliche Mißbildungen sind. Uebrigens bedarf die ganze Angelegenheit der in der Schule zu brauchenden grammatischen Kunstausdrücke dringend einer amtlichen Revision, und zwar nicht bloß so, daß verkehrter Gebrauch beseitigt, schwankender fixiert wird, sondern auch in der Weise, daß die Lehrer verpflichtet werden, sich über Ursprung und wirkliche Bedeutung der üblichen Ausdrücke Klarheit zu verschaffen und, wo es am Platz ist, auch ihren Schülern Aufklärung zu geben. Gemeiniglich herrscht darüber nach unseren Erfahrungen auch bei Lehrern höherer Schulen vielfach vollkommene Unklarheit. Wir haben ein erklärendes Verzeichnis unserer grammatischen Kunstausdrücke nötig, das für jeden Lehrer der deutschen und fremder Sprachen, auch für den nicht humanistisch gebildeten verständlich ist, eine Arbeit, die allerdings, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, zwar rasch angelegt, aber nicht so rasch vollendet ist.

Neben den Bemerkungen über Orthographie vermißt man eine über deutsche Orthoepie. Es findet sich eine solche nur unter den methodischen Bemerkungen über den französischen und englischen Unterricht: „Daß die hier erzielte Schulung und Ueberwachung der Sprachorgane zugleich der Vervollkommnung der Aussprache des Deutschen zu gute komme, werden die Fachlehrer sich angelegen sein lassen." Aber in erster Linie gehört solche Vervollkommnung doch in den deutschen Unterricht. Eine Besprechung dialektischer Eigentümlichkeiten der

Digitized by Google

Aussprache, die gemieden werden sollten, verbindet sich am besten mit einer allgemeinen Belehrung über den Volksdialekt, dem sie entstammen. Denn daß jedenfalls die Mundart derjenigen Landschaft, in der die Schule liegt, im deutschen Unterricht Berücksichtigung erfahre, ist ein durchaus verständiges Verlangen. Wir können in dieser Hinsicht bis zu einem gewissen Grade von den Schweizern lernen, wenn auch nie bei uns die Behandlung der heimatlichen Dialekte den Umfang einnehmen darf, wie dort. Uebrigens betrachtet es hoffentlich kein Mitglied der preußischen Unterrichtsverwaltung als ein Ideal, daß man den Ostpreußen, Sachsen, Württemberger an ihrer Aussprache garnicht mehr zu unterscheiden vermöchte, daß alle Gebildeten „bühnenmäßig" sprächen. Das wäre nicht bloß nicht zu erreichen, sondern, wenn erreicht, bedauerlich.

Die Orthoepie führt uns zu den Gelegenheiten, wo sie am besten gepflegt wird, zu dem lauten Lesen der Schüler und zum Vortrag von Auswendiggelerntem. Bezüglich des letzteren findet sich in den letzten Lehrplänen eine bemerkenswerte Abweichung von den vorletzten. Hieß es früher wiederholt einfach „verständnisvolles Vortragen von Gedichten", so ist jetzt immer zu dem Adjektiv das Adverb „möglichst" gesetzt. Das dringend Wünschenswerte auf diesem Gebiet scheint also recht schwer zu erzielen und ganz verständnisvoller Vortrag nicht zu erreichen. Und wer kennt nicht zahlreiche Beispiele eines Aufsagens, das gleich weit entfernt von der Logik, wie von Orthoepie und Aesthetik ist? Doch wo immer Aehnliches vorkommt, muß Wandel geschafft werden. Was soll nun zur Abhilfe geschehen, insbesondere bei Klassen von 40, 50, 60, wo der einzelne Schüler nicht oft zur Uebung im Vortrag herangezogen werden kann? Das wichtigste Mittel scheint das in den letzten wie vorletzten Lehraufgaben mit den Worten bezeichnete: „Gedichte sind zunächst von dem Lehrer gut vorzulesen". Aber giebt es nicht zahlreiche Lehrer, die das nicht können? Dies zu bessern scheint mir eine Hauptaufgabe der seminaristischen Uebungen an Schulen oder Universitäten: so oft ich Leseübungen mit Studierenden oder jungen Lehrern vorgenommen, habe ich Gelegenheit gehabt, mich von ihrer Notwendigkeit zu überzeugen. Dem gut lesenden Lehrer assimiliert sich nach unserer Beobachtung ein nicht kleiner Teil der Klasse immer bald, und die anderen kommen allmählich nach. Der Wetteifer wirkt dabei mit. Als recht förderlich erweist sich ferner das öffentliche Vortragen bei Schulfeierlichkeiten, insbesondere das von dramatischer Dichtung, auch für die zuhörenden Schüler, von denen selten einer so stumpf ist, um nicht zu fühlen, was gut gesprochen ist. Als Uebungen, nicht bloß als Festschmuck sind mir daher stets dramatische Schüleraufführungen wertvoll gewesen. Dafür, daß sie nicht schädlich, eitelkeitnährend wirken, kann schon der Regisseur kräftig sorgen, und bei der Aufführung sorgt dafür die Bangigkeit, ob es gelingt, nach der Vorstellung die keineswegs immer ganz lobend ausfallende Kritik. — Das Schrecklichste der Schrecken bei einem Vortrag von Poesie ist nach unserem Empfinden das Leiern, das Markieren des Rhythmus ohne Rücksicht auf den logischen Wert und logischen Zusammenhang der Worte; und gerade diese Unart ist besonders jüngeren Stufen so schwer abzugewöhnen. Vielleicht würde da ein Mittel etwas helfen, das meines Wissens noch nicht angewandt ist: es wären in dem deutschen Lesebuch für VI und V einige Gedichte in scriptura continua zu drucken, ohne daß hinter den einzelnen Versen abgesetzt würde. Uebrigens ist gutes Lesen von Prosa nicht viel weniger schwierig als das von Poesie, und die Uebungen junger Lehrer sollten sich auch auf prosaische Schriften erstrecken. — Endlich sollte ein Mißstand beseitigt werden, der einen entschieden ungünstigen Einfluß auf die Erfüllung der Anforderungen hat, die an das Vortragen der Schüler zu stellen sind. Ich meine die entsetzliche, absolut gedanken- und empfindungslos klingende und auch gewiß öfter wirklich gedankenlose und

Digitized by Google

empfindungslose Art, wie häufig im Religionsunterricht Bibelsprüche und Kirchenlieder aufgesagt werden dürfen, also Texte, von denen man ganz besonders wünschen sollte, daß die Schüler bei ihnen etwas denken und empfinden. Denn das muß eine Wirkung auch auf den Vortrag von anderer Poesie und Prosa üben. Und auch im sonstigen Unterricht, selbst bei dem Aufsagen grammatischer Regeln, sollte eine Sprechweise nie geduldet werden, in der nicht das Bewußtsein von dem Inhalt des Gesagten klar hervortritt, wenn ich natürlich auch weit entfernt bin zu wünschen, daß unsere deutsche Jugend so, wie die italienischen Gymnasiasten, auch Paragraphen der lateinischen Syntax mit Pathos und Gesten vortragen möchte.

Ueber die Entwicklung, welche die preußischen Vorschriften betreffs der sogenannten freien Vorträge durchgemacht, habe ich schon im letzten Heft des vorigen Jahres berichtet. Doch will ich mir erlauben, daran hier noch eine Bemerkung bezüglich einer Einrichtung zu knüpfen, die seit einer längeren Reihe von Jahren an dem Karlsruher Gymnasium, seit 1899 am Heidelberger besteht und vielleicht auch noch weitere Nachahmung findet. In Karlsruhe findet auf Grund einer sogenannten Fichtestiftung jeweils im Juli ein ῥητορικὸς ἀγών von Primanern statt, die ein im Frühling gestelltes Thema historisch-patriotischen Inhalts bearbeitet haben und ihre Arbeit vor einer auserlesenen Jury und einem zahlreichen aus Eltern und Fremden der Anstalt bestehenden Zuhörerkreis frei zum Vortrag bringen. An der Heidelberger Anstalt ist eine ähnliche Institution in Anlehnung an die Gedächtnisfeier der Schule für Bismarck am 14. September 1898 geschaffen, und sie hat sich bisher ebenso wie die Karlsruher bewährt. Das Thema für den ersten Redewettkampf lautete hier: „Die Wiedervereinigung Schleswig-Holsteins mit Deutschland und die Begründung einer deutschen Flotte". Unter den eingelieferten Arbeiten gelangten die sechs nach Inhalt und Form besten zum Vortrag. Der Wettstreit verlief in ungefähr zwei Stunden, da jeder Redner angewiesen war, seine Rede, wenn nötig, so zu kürzen, daß sie nur etwa 20 Minuten dauerte. Die Preise bestanden in Büchern. Das Ziel, das uns bei der Einrichtung vor Augen schwebte, war ein mehrfaches: Schüler der obersten Kurse sollten veranlaßt werden, sich in ein Thema der vaterländischen Geschichte mit allen ihnen zu Gebote stehenden Büchern hereinzuarbeiten, sie sollten eine weitere Gelegenheit neben den schon bestehenden erhalten, sich in Darstellung und Vortrag ihrer Gedanken zu üben, und den bei den Vorträgen anwesenden mittleren und oberen Klassen der Anstalt sollte eine patriotische Anregung gegeben werden.

Auch über die Fortschritte, welche in Bezug auf die Kenntnisnahme mittelhochdeutscher Sprache und Poesie und auf die **philosophische Propädeutik** in den neuen Lehrplänen gemacht sind, ist schon in Heft V 1901 gesprochen. Betreffs des letzteren Lehrfaches aber möchten wir hinzufügen, daß uns sein förderlicher Betrieb durch die in den neuen Verfügungen ausgedrückten Wünsche und bezeichneten Möglichkeiten noch keineswegs gesichert scheint, daß nach unserer Meinung ganz wohl apodiktische Sätze an Stelle der problematischen treten könnten und daß bei genaueren Vorschriften über die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes ein Unterschied zwischen Gymnasien und des Griechischen entbehrenden Schulen ganz ebenso gemacht werden müßte, wie dies für den Religionsunterricht der oberen Klassen angezeigt ist. Der gymnasiale philosophische Unterricht hat offenbar in enge Verbindung, in Wechselwirkung zu treten mit der Lektüre des Platon (Xenophons Memorabilien geben wir gerne preis) und mit der Lesung philosophischer Schriften des Cicero und horazischer Satiren und Episteln (und von Stücken des lukretischen Lehrgedichts, wenn solche, wie das sehr wohl geschehen kann, in einer poetischen lateinischen Chrestomathie von der Prima gelesen werden); und zwar hat sich uns wenigstens am

Digitized by Google

meisten das Verfahren bewährt, in den philosophischen Stunden der Unterprima eine Uebersicht über den Entwicklungsgang der antiken Philosophie zu geben, womit abgesehen von der sachlichen Vorbereitung für die Lektüre der antiken philosophischen Schriften zugleich erreicht wird, daß fast alle wichtigen Typen des philosophischen Denkens in faßlichster Form zur Kenntnis der Schüler kommen. Und noch ein drittes kann und soll dabei erzielt werden: daß ein großer Teil unserer philosophischen Kunstausdrücke, diejenigen welche auf alte griechische Termini zurückgehen, den Schülern erläutert werden, beispielsweise die Worte apagogisch, Induktion, Kategorie, Theorie, Spekulation, Substanz, Accidens, Metaphysik. Ist ja doch klare Erkenntnis des Wertes dieser Münzen unerläßliche Bedingung zum Verständnis philosophischer Erörterungen. Wie im Uebrigen der philosophische Kurs im Gymnasium zu gestalten, darüber haben wir uns kurz in einem 1890 vor der fünften badischen Direktorenkonferenz abgegebenen Gutachten ausgesprochen, das im VI. Jahrgang des humanistischen Gymnasiums S. 131 ff. abgedruckt ist. Wenn das Dezemberheft des vorigen Jahrgangs der von Nich. Murray Butler herausgegebenen Educational Review eine Uebersetzung jenes Abdrucks gebracht hat, so darf ich wohl daraus den mir willkommenen Schluß ziehen, daß dieser hervorragende Lehrer der Pädagogik im Allgemeinen mit meinen Anschauungen einverstanden ist. Uebrigens gehen die Ansichten in den zahlreichen Erörterungen über das in Rede stehende Lehrfach, die während der letzten Jahrzehnte in Deutschland, Oesterreich, Frankreich, Italien erschienen sind, zum Teil recht auseinander.

3. Latein.

Daß in der Bezeichnung des allgemeinen Lehrziels des Lateinischen die sprachlich-logische Schulung nicht mehr als eine dem Verständnis der bedeutenderen Schriftsteller koordinierte Aufgabe erscheint (es heißt jetzt nur: „Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bed. klass. Schriftsteller Roms"), ist auch von P. Cauer im 1. Heft der Monatsschrift f. h. Sch. notiert. Soll man aus dieser Umgestaltung herauslesen, daß die Behörde der grammatischen oder sprachlich-logischen Schulung nicht auch einen selbständigen hohen Wert beimesse?

Wir glauben nicht. Heißt es doch später bei Bestimmung der Aufgabe des französischen Unterrichts an der Oberrealschule: „An den lateinlosen Schulen fällt dem Französischen bezüglich der grammatischen Schulung dieselbe Aufgabe zu, wie an den lateinlehrenden dem Lateinischen". Und gewiß hat man den Ausdruck „sprachlich-logische Schulung", der in den Lehrplänen des Jahres 1892 auch an der zuletzt zitierten Stelle erscheint, nicht deswegen aufgegeben, weil man nicht anerkannt hätte, daß eine thatsächlich höchst wirksame logische Schulung durch die beim Herüber- und Hinübersetzen stattfindende Vergleichung zweier Sprachen erzeugt wird, die lexikalisch und syntaktisch von einander so verschieden sind, wie dies beim Lateinischen und Deutschen oder beim Französischen und Deutschen, bei ersterem Paar aber in noch ungleich höherem Maße als bei letzterem der Fall ist.

Daß die lateinischen Leistungen, auch die Lektüre-Leistungen, in den Gymnasien während des letzten Jahrzehnts stark zurückgegangen seien, wurde in der Junikonferenz von verschiedenen Seiten behauptet. Als Mittel der Besserung wurden von dem diesen Gegenstand behandelnden Ministerialreferenten, Geheimr. Matthias, folgende angegeben: „Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die grammatische Sicherheit der Gymnasialjugend wieder zu befestigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnasium wird sich

Digitized by Google

doch das Recht nicht nehmen lassen, und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium in Frankfurt gedeihen die Sprechübungen thatsächlich in ganz erfreulicher Weise." Und die schriftlichen Gutachten über den lateinischen Unterricht, die von den Direktoren Fries und Kübler und Professor Harnack abgegeben worden sind, heben gleichfalls die Notwendigkeit unausgesetzter Uebungen in der Anwendung des Lateinischen hervor, wenn das Verständnis der Autoren wieder zu dem früheren Grade der Sicherheit und Leichtigkeit gelangen solle. Harnack fordert dabei auch zwar nicht den lateinischen Aufsatz in der früher geübten Weise zurück, aber die freie lateinische narratio.

Mit diesen Forderungen und Vorschlägen ist ein Punkt von höchster Wichtigkeit für einen erfreulichen Bestand des klassischen Unterrichts berührt. „Die Zeiten sind vorüber, wo das Latein die allgemeine Gelehrtensprache war: auch für Leute, die sich einem gelehrten Berufe widmen wollen, ist es daher völlig nutzlos, sich mit schriftlicher oder mündlicher Anwendung der todten Sprache, sei es in freier, sei es in übersetzender Weise, zu bemühen. All die Zeit, die darauf verschwendet wird, ist der Lektüre der Autoren zu widmen, die dann erst recht blühen wird, wenn man jene Bemühungen ganz aufgiebt." So kann man unzählige Male lesen und hören, auch merkwürdigerweise von Pädagogen hören: es ist eine Parteiphrase geworden, wie die von dem unnationalen und unpraktischen Charakter des Gymnasialunterrichts, aber eine Phrase, deren Hohlheit ganz ebenso wie die der anderen eben zitierten durch die Erfahrung für jeden, der diese befragen kann und will, erwiesen wird. Wir denken dabei nicht an die logische Förderung, welche sich aus den lateinischen Uebertragungen oder dem freien Gebrauch des Lateins ergiebt, wir denken nur an das, was vermeintlich durch solche Uebungen beeinträchtigt wird und für das sie in Wahrheit eine unerläßliche Bedingung des Gedeihens sind. Was einer der bedeutendsten lebenden Didaktiker, Professor O. Willmann in Prag, über den innigen Zusammenhang zwischen dem Kennen und Können einer Sprache bemerkt hat (ganz übereinstimmend mit den Bemerkungen in Harnacks Gutachten), das ist nicht bloß ein Theorem, sondern eine durch die Praxis erprobte Thatsache. Jedenfalls sprechen unzählige Beobachtungen dafür, daß bei einer Sprache, die in Wortbedeutungen, Formenfülle und syntaktischen Erscheinungen so stark von der unserigen abweicht, wie die lateinische, Uebungen im Gebrauch des fremden Idioms auch am raschesten und besten dazu führen, die Schriftsteller genau und mit einer gewissen Leichtigkeit zu verstehen, und daß auch in den oberen und obersten Klassen ein starkes Einschränken oder gar Aufgeben dieser Uebungen sich sehr bald rächt, indem dann an Stelle des sicheren und leichten Fortschreitens in der Lektüre ein stolperndes, mühseliges Tasten und Raten tritt, welches schlimmer ist, als gar kein Verständnis, weil es der Erziehung zu wissenschaftlichem Ernst entgegenarbeitet. Und durchaus entsprechend dieser Erkenntnis ist es, wenn bei der Reifeprüfung auch ein lateinisches Skriptum gefordert wird, aus dem außer anderem klar hervorgeht, wie weit das unerläßliche Fundament für die Interpretation der Schriftsteller vorhanden ist. Zum Hauptziel oder gar zum einzigen Ziel des lateinischen Unterrichts wird durch solche Einrichtung das fehlerlose Uebersetzen ins Lateinische keineswegs gemacht, zumal da nicht, wo, wie es uns praktisch zu sein scheint, neben das Skriptum auch eine schriftliche Uebersetzung aus dem Latein tritt.

Man hat der preußischen Unterrichtsverwaltung vielfach innerhalb und außerhalb Preußens in dem verflossenen Jahrzehnt den Vorwurf gemacht, in der Gestaltung des gymnasialen Lehrplans nicht entschieden genug das gewahrt zu haben, was langjährige pädagogische Erfahrung als das Richtige erwies. Wir wollen nicht darüber streiten, ob vor zehn Jahren anders verfahren werden

Digitized by Google

konnte oder ob erst ungünstige Erfahrungen bei gegenteiligem Verfahren die Bestätigung für das richtige Verfahren bringen mußten, sondern wollen nur dankbarst anerkennen, daß in den Bestimmungen über die lateinischen Uebersetzungsübungen jetzt dem Geschwätz, welches die vernünftige Unterrichtsmethode noch weiter zurückzudrängen suchte, sehr deutlich Widerstand geleistet und der Rückweg zum Besseren betreten worden ist.

Auffällig ist uns nur gewesen, daß weder von den schriftlichen lateinischen Inhaltsangaben (dem Rest des freieren Gebrauchs des Lateinischen), die mehrfach in den Plänen von 1892 verlangt wurden, noch von lateinischen Sprechübungen irgendwie die Rede ist, obgleich die ersteren wie die letzteren auf der Unikonferenz als Mittel zu besserem Einleben in die alte Sprache, zur Festigung des grammatischen Wissens empfohlen worden sind. Doch wir denken, unerwähnt ist hier nicht gleichbedeutend mit unerlaubt. Daß am Goethegymnasium lateinische Sprechübungen erfreulich gedeihen, habe auch ich bei einem Besuch der Anstalt erfahren: bei der Interpretation von Cäsar und Ovid wurde von den Lehrern geschickt gefragt und von den Schülern nicht ungeschickt geantwortet. Und was ich an der von mir geleiteten Heidelberger Anstalt erlebt, ist gleichfalls durchaus geeignet, auch freiere Anwendung des Lateinischen zu empfehlen. Insbesondere möchte ich hervorheben, daß in den Jahren, wo von Obersekunda an neben den Uebersetzungen ins Lateinische auch freie lateinische Arbeiten, zumteil im Anschluß an die gelesenen Autoren, von den Schülern geliefert wurden, und wo diese von den mittleren Klassen an den Inhalt des in der vorigen Stunde Gelesenen frei lateinisch wiedergaben, die Summe der bewältigten Lektüre größer war. Es ist auch durchaus irrig, daß solche Uebungen allen Schülern als grausame Plage erscheinen. Nein, nur den faulen und denen, bei denen die elementaren Kenntnisse sehr wacklig sind. Wo aber kein solches Mißverhältnis zwischen Wollen oder Können und Sollen besteht, da herrscht auch kein Widerwille. Macht ja doch jedem geistig gesunden, strebsamen Menschen die Bethätigung eines gewonnenen Könnens, die Anwendung erworbener Kenntnisse Freude, besonders eine freiere Verwendung, wie sie bei den bezeichneten und ähnlichen Uebungen stattfindet. Beweisstücke dafür sind mir auch manche mit offenbarer Lust, zumteil mit Humor gefertigte lateinische Abiturienreden. [1])

Bezüglich der Auswahl der lateinischen Lektüre ist bereits früher von mir bemerkt, daß einerseits eine kleine Erweiterung in den neuen Lehrplänen stattgefunden hat, andererseits aber der Passus von 1892 weggefallen ist, der die Provinzialschulkollegien ermächtigte, auch andere Schriftsteller und Schriften, als die in der Verordnung genannten, zuzulassen. Nach den liberalen Anschauungen aber, die der Artikel „Zur Einführung" im 1. Heft der Monatsschrift f. h. Sch. entwickelt hat, ist man doch wohl berechtigt zu glauben, daß dies nicht den Ausschluß aller übrigen Autoren bedeutet. Ja, man möchte

1) Wir denken an Erörterungen, wie die über alte und neue Schuldisziplin, angeschlossen an Mitteilungen aus den Articuli de constitutione atque gubernatione novi paedagogii Heidelbergensis vom Jahr 1565, und an eine Darlegung der Hoffnungen und Befürchtungen, welche die Abiturienten des Jahres 1883 bezüglich der von ihnen gewählten Berufsarten hegten. Die von Allen bearbeiteten freien lateinischen Arbeiten (zum Teil Klausurarbeiten) hielten sich fast immer in den Grenzen der von Harnack zurückgewünschten narratio, bezogen sich aber gleicherweise auf griechische, wie lateinische Lektüre, z. B. folgende auf die des Platon: Quibus argumentis et quo eventu Plato Phaedonis sui capite XIII demonstrare conetur omnes eorum hominum virtutes, qui philosophia imbuti non sint, vanas esse ac ridiculas. — Quibus argumentis Plato Phaedone suo demonstrare conetur hominum animos, priusquam corpora intrent, ideas cognoscere. — Quam sancti definitionem in mente habuisse videatur Socrates, cum Euthyphronem iamiam recte definiturum declinasse a proposito diceret.

Digitized by Google

hoffen, daß es von jetzt an auch ohne Befragung der Provinzialschulbehörde bei Uebereinstimmung des Lehrerkollegiums gestattet ist, eine der wiederholt aufgelegten poetischen lateinischen Chrestomathien neben den üblichen Schriftstellern im Unterricht zu gebrauchen. Wir haben in früheren Jahren gern die Eclogae poetarum latinorum in usum gymnasiorum et seminariorum philologicorum von Orelli benützt, später die vortreffliche Auswahl in den ungleich billigeren Eclogae von S. Brandt, und wir haben gefunden, daß in beiden Sammlungen die meiste Wirkung auf die Schüler die Stücke aus Lucrez und die elegischen Gedichte übten. Die letzteren sind auch wegen des Einflusses der römischen Elegie auf die neuere deutsche Poesie von besonderem Wert. Auch ein sauberes Stück der römischen Komödie zu lesen empfiehlt sich sehr wegen der Abhängigkeit moderner Dichtungen von ihr und macht keine erheblichen Schwierigkeiten. Uebrigens wird durch das unter Mitwirkung der preußischen Unterrichtsverwaltung jetzt entstandene griechische Lesebuch wahrscheinlich auch die Frage näher gelegt werden, ob in den Gymnasien ein chrestomathisches Lesebuch der nachklassischen lateinischen Prosa gebraucht werden soll. Der zuerst meines Wissens von Geheimrat Vogel in Dresden entwickelte Gedanke eines solchen ist von Th. Opitz und A. Weinhold mit Geschick ausgeführt worden. Er ist dann weiter auf der Innikonferenz diskutiert worden. Sollte noch ein anderes Buch der Art geschaffen werden, so müßte, meinen wir, besonders maßgebend dabei der Gesichtspunkt sein, daß aus der Sammlung erhelle, welche Herrschaft die altrömische Kultur und die lateinische Sprache auf die Folgezeit ausgeübt haben. Daher dürften Proben aus der römischen Jurisprudenz jedenfalls nicht fehlen.

Was den Betrieb der lateinischen Lektüre anbelangt, so hat sich Provinzialschulrat Thalheim im 3. Heft der Monatsschrift f. h. Sch. S. 171 gegenüber Jäger (im vorigen Heft S. 3) für weitere Ausdehnung des „unvorbereiteten Uebersetzens" der Autoren als einer sehr förderlichen Uebung ausgesprochen, und er beschreibt die Art, wie dasselbe nach seiner Beobachtung mit Erfolg getrieben worden ist. Es ist dies einer der wenigen Punkte, in denen ich nicht mit meinem Kollegen Jäger übereinstimme. Auch ich halte solches Uebersetzen als Uebung (nicht bloß als Prüfung) sehr hoch, habe auch in den obersten Klassen oft mehr als die Hälfte des in der Stunde erledigten Abschnittes unpräpariert übersetzen lassen und dabei meist regen Wetteifer der Schüler beobachtet. Die, welche etwa nicht geneigt wären sich zu beteiligen, können regelmäßig schon dadurch herangezogen werden, daß der so übersetzte Text in der folgenden Stunde repetiert werden muß oder daß wenigstens allerlei Fragen dann über ihn gestellt werden. Wichtig aber erscheint dieses Uebersetzungsverfahren auch deswegen, weil es m. E. nur mit seiner Anwendung gelingen kann, ohne überbürdende Anforderungen an die häusliche Präparation die wünschenswerte Ausdehnung der Lektüre zu erzielen. —

Beim lateinischen Unterricht scheidet sich zum ersten mal der Lehrplan der **Realgymnasien** von dem der Gymnasien. Bezüglich der Bedeutung und Behandlung des Lateins in jenen Anstalten kann man drei Ansichten unterscheiden. Die einen meinen, es müsse das Lehrfach an realistischen Anstalten in Betrieb und Ziel auf die gleiche Höhe gehoben werden, wie in den humanistischen. Die anderen sehen einen graduellen Unterschied zwischen den Zielen hier und dort als Notwendigkeit an bei den Aufgaben, die sich das Realgymnasium, abweichend vom Gymnasium, gesetzt hat. Die Dritten betrachten einen starken essentiellen Unterschied als etwas nicht bloß Notgedrungenes, sondern Rationelles. Die Verwirklichung der ersten Anschauung ist am ehesten in der Gestaltung des württembergischen Realgymnasiums gelungen. Am ehesten, sagen wir, weil eine vollkommene Verwirklichung auch bei gleicher Stundensumme für das

Digitized by Google

Latein, wie sie das Gymnasium hat, stets an dem Fehlen des das Lateinische so wesentlich unterstützenden griechischen Unterrichts scheitern wird. Die dritte Ansicht wird z. B. durch P. Cauer vertreten, der dem Latein am Realgymnasium, obgleich es auch nach den Lehrplänen von 1892 immerhin über 43 wöchentliche Stunden, also über mehr als ein anderes Fach verfügte, doch nur den Rang einer Hilfsdisziplin zuschreibt, die in den unteren Klassen dazu diene, die gemeinsame grammatische Grundlage zu geben, und auf den oberen Stufen nur soweit lebendig erhalten werden solle, um zu einer mehr wissenschaftlichen Erklärung der Sprachformen und Redeweisen herangezogen werden zu können. Die zweite Ansicht endlich vertritt unter anderen der neue preußische Lehrplan, wogegen der vom Jahre 1892, der dem Realgymnasium von Unter III an je 1 Stunde, also im ganzen 6 Stunden wöchentlich weniger gab, eine Neigung zur dritten Ansicht zeigt, was auch in der Denkschrift des Kultusministeriums vom Januar 1892 mit den Worten Ausdruck fand, daß das Lateinische im Realgymnasium wieder wie früher als Nebenfach zu behandeln sei.

Ist nun ein Plus von Anforderungen jetzt nach Hinzufügung einer fünften lateinischen Wochenstunde in der III., einer vierten in II. und I. an die Realgymnasien gestellt und worin besteht es? Während nach den Plänen von 1892 Cäsars gallischer Krieg die einzige prosaische Lektüre während 4 Jahre, von U. III. bis O. II., war und erst in I. leichtere Abschnitte aus Livius und Ciceros Catilinarien auftraten, sind in O. II. jetzt „unter Umständen auch ausgewählte Abschnitte aus Curtius oder aus Livius oder eine leichtere Rede Ciceros" zugelassen, und für I. sind neben Livius von Cicero zwar nicht Briefe oder philosophische und rhetorische Schriften, aber doch noch andere leichtere Reden außer den Catilinarien, von Tacitus zwar nicht Annalen oder Historien, aber Abschnitte aus der Germania angesetzt, ferner neben Stellen aus der früher allein genannten Aeneide zwar nicht Satiren und Episteln, aber doch wenigstens leichtere Oden des Horaz gestattet. Es erhellt das Bestreben, den Horizont der Realgymnasiasten bezüglich der römischen Litteratur zu erweitern, wenn auch bei Angabe des allgemeinen Lehrziels des Lateinunterrichts an Realgymnasien der Zusatz unterblieben ist, der an der betreffenden Stelle der gymnasialen Lehraufgaben gemacht worden: „Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums". Vergleichen wir aber die jetzigen Vorschriften bezüglich der sprachlichen Uebungen an den Realgymnasien mit denen des Jahres 1892, so finden wir jetzt mehr Reduktion als Steigerung. Schon für die Quarta wird in dieser Hinsicht ein Unterschied zwischen dem Gymnasium und dem Realgymnasium gemacht, indem zu dem „Wie im Gymnasium" (so heißt es einfach in den Lehrplänen von 1892) hinzugefügt wird „unter Einschränkung des Uebersetzens in das Lateinische"; und während das „Uebungsbuch" allerdings jetzt noch in der realgymnasialen U. II gebraucht werden darf, das früher schon am Ende der O. III bei Seite gelegt wurde, fehlen die 1892 bis Oberprima angesetzten „schriftlichen Uebungen" in dem gegenwärtigen Plan schon in Ober II: nur schriftliche Uebersetzungen aus dem Latein sehen wir in den drei obersten Kursen gefordert und grammatische Erörterungen in Prima auf Fälle beschränkt, wo sie „bei der Lektüre notwendig werden". Dies kann auffallen, weil, was an den bisherigen lateinischen Leistungen der Realgymnasien getadelt wurde, nicht ein zu enger Kreis der Lektüre war, sondern, ganz wie beim Gymnasium, nur noch in wesentlich höherem Grade, die bedauerliche Unsicherheit der sprachlichen Kenntnisse, und weil die Pflicht, den Mißstand zu heben, die Realgymnasien nicht etwa noch weiter in dilettantischen Betrieb des Lateinischen hineingeraten zu lassen, jetzt um so dringender ist, als sie von nun an in weiterem Umfange zu gelehrten Studien vorbereiten sollen. Doch vielleicht ist hier ebenso wenig ex silentio zu schließen, wie bezüglich der lateinischen Inhaltsangaben und

Digitized by Google

Sprechübungen und der „Zulassung anderer Autoren" im Gymnasium; vielleicht bedeutet das Fehlen der „schriftlichen Uebungen" im Lehrplan der drei obersten Klassen des Realgymnasiums nicht das Verbieten, sondern auch hier soll zur Hebung des bezeichneten Uebels das Mittel angewendet werden, welches von dem Ministerialreferenten in der dritten Sitzung der Junikonferenz mit Recht als Hauptheilmittel bezeichnet ist, häufiges Uebersetzen ins Lateinische.

Ueber lateinischen Unterricht an *lateinlosen Realschulen* bringen die Lehrpläne nichts. Doch muß es nach den zahlreichen Nachrichten von Einrichtung fakultativen Lateinunterrichts an Oberrealschulen doch wohl als möglich erscheinen, daß auch dieser einmal offiziell geregelt wird. Eines aber ist jetzt schon klar. Mein von vornherein ausgesprochener Zweifel gegen die Hoffnung, daß die *Eigenart der verschiedenen Anstaltsgattungen leichter gewahrt* werden würde, wenn man ihnen gleiche Ziele setze, — dieser Zweifel war begründet. Oder sollte Jemand leugnen wollen, daß die Oberrealschule an Eigenart stark einbüßt, wenn sie einer Anzahl ihrer Schüler lateinischen Unterricht geben läßt, zumal da doch, wenn dabei irgend etwas Erhebliches erreicht werden soll, diese Schüler von einer Anzahl anderer Stunden entbunden werden müssen?

Was wir bezüglich der neuen Bestimmungen über den *griechischen* Unterricht auf dem Herzen haben, wollen wir im nächsten Hefte bei Besprechung des Wilamowitzischen Lesebuchs äußern.

4. Französisch und Englisch.

In Betreff des Unterrichtszieles und der Unterrichtsmethode bei den modernen Fremdsprachen in den *lateinlehrenden* und den *lateinlosen* Schulen stehen sich noch zwei Meinungen gegenüber. Die einen meinen, daß in den lateinlosen Anstalten das Ziel wesentlich praktische Fertigkeit und demgemäß der Betrieb ein rein empirischer sein müsse, während in den Lateinschulen die theoretische Einsicht in die Sprachen vorzuherrschen habe. Die anderen sind der Ansicht, daß die Schüler der Lateinschulen von grammatischer Einsicht, von sprachlich logischer Schulung genug durch das Latein empfangen haben und daß demgemäß gerade hier die modernen Sprachen in mehr empirischer Weise zu lehren seien, wogegen für die, welche Latein nicht gelernt haben, das Französische die Rolle der antiken Sprache übernehmen müsse.

Die letztere Ansicht bezüglich der Realschulen findet schon in den Lehrplänen von 1892 Ausdruck; die von 1901 enthalten fast genau dieselben Worte über diesen Punkt. Es erhellt daraus nebenbei, daß die Ansicht nicht aus dem Bestreben erwachsen ist, den Oberrealschülern wenn möglich, eine auch für die gelehrten Berufsarten geeignete Vorbildung zu geben. Denn solche Tendenz lag bekanntlich der Schulorganisation von 1892 ganz fern. Vielmehr ist die Behandlung des Französischen als Stellvertreters des Lateinischen in den lateinlosen Schulen durch den Gedanken veranlaßt, daß es für jeden zu höherer Bildung Strebenden wünschenswert ist, eine gewisse grammatische Schulung, wie sie nur durch Vergleichung der Muttersprache mit einer fremden erzielt werden kann, zu gewinnen. Und die Richtigkeit dieses Gedankens kann nicht bestritten werden, und ebenso wenig, daß auch durch theoretische Behandlung einer *modernen* Fremdsprache das Gewünschte erreicht werden kann. Nur die öfter gehörte Meinung, daß die Schulung mit dem Französischen oder Englischen *ebenso gut*, ebenso rasch und sicher, wie mit dem Latein erlangt wird, muß als falsch bezeichnet werden, da das Bewußtsein von den grammatischen Kategorieen durch fremdsprachlichen Unterricht zu schaffen oder zu klären, allezeit in

Digitized by Google

dem Maße besser gelingen wird, in welchem die Fremdsprache diese Kategorieen durch Verschiedenheit der Form kennzeichnet.

Was aber die Meinung betrifft, der Betrieb des Französischen und Englischen in den Lateinschulen solle ein mehr empirischer als in den lateinlosen Realschulen sein, so ist hierbei jedenfalls eine Ausnahme zu machen, die in den neuen methodischen Bemerkungen mit den Worten bezeichnet ist: „Für sprachgeschichtliche Belehrung bietet die Einprägung des Wortschatzes mannigfache Gelegenheiten". Und solche Belehrung hat nicht bloß den Wert, das Gedächtnis zu unterstützen. Die Betrachtung des Prozesses, durch den das Französische aus der Muttersprache entstanden ist, die Einsicht in die Regelmäßigkeit der hier vollzogenen Wandlungen regt so entschieden zu wissenschaftlichem Denken an, daß auf sie jedenfalls diejenigen Schulen niemals verzichten dürfen, deren spezifische Aufgabe die Vorbildung für gelehrte Studien ist; und es erscheint auch durchaus nicht richtig, derartige sprachgeschichtliche Einblicke den Schülern erst auf oberen Stufen zu geben: schon in den untersten französischen Klassen der Gymnasien kann dies mit bestem Erfolg geschehen.

Eine entschiedene Steigerung der Anforderungen zeigt sich vom Jahre 1882 bis zur Gegenwart bezüglich der Aussprache der modernen Fremdsprachen. 1882 hieß es, daß die Richtigkeit der Aussprache je nach dem in der betreffenden Gegend herrschenden Dialekt einen verschiedenen Grad der Schwierigkeit habe; aber bis zu einem gewissen Maße müsse diese Aufgabe jedenfalls erfüllt werden. Ohne jede durch Umstände begründete Ermäßigung wird dagegen schon 1892 die Forderung einer guten Aussprache gestellt und eine Anleitung zu deren Erzielung gegeben. Gegenwärtig wird zugleich die beständige Kontrolle auf den oberen Stufen eingeschärft. Es ist in der That ein wichtiger Punkt und ein die längste Zeit besonders deswegen oft vernachlässigter, weil eine große Zahl der Lehrer auch geringen orthoepischen Ansprüchen nicht genügte. Doch möchten wir der Meinung Ausdruck geben, daß in dieser Richtung auch zu viel geschehen kann, insofern durch ein sehr ausgedehntes Ueben und Korrigieren der Aussprache insonderheit bei großen Klassen andere und wichtigere Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts beeinträchtigt werden. Und auch abgesehen hiervon vermögen wir die feste Aneignung einer einzig für korrekt gehaltenen Aussprache durch alle Schüler nicht so hoch zu werten, wie man vielfach thut, wenn wir bedenken, wie verschieden in verschiedenen Landesteilen Frankreichs und Englands (und Italiens) auch von den gebildetsten Leuten gesprochen wird, wie verschieden ferner das Deutsche in dem Munde auch Gebildeter in verschiedenen deutschen Ländern klingt und daß die letztere Differenz thatsächlich eine vollkommen gleiche Aussprache des Französischen und Englischen in allen Teilen Deutschlands stets unmöglich machen wird.

Höhere Ziele sind jetzt auch den Sprechübungen in den höheren Schulen gesteckt. 1882 hieß es, man müsse ausdrücklich darauf verzichten, daß Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauch der französischen Sprache erreicht werde, und es wurden nur diejenigen Uebungen angelegentlich empfohlen, welche der Vorbereitung dazu dienen, insonderheit die Anwendung der Fremdsprache bei der Repetition der Lektüre. 1892 wurde verordnet, daß dem Lautierkursus alsbald die ersten Sprechversuche folgen sollen im Anschluß an den umzuformenden Lesestoff des Lesebuchs. Gegenwärtig wird angeordnet, daß Sprechübungen den Unterricht aller Klassen durchziehen und in keiner Stunde ganz unterlassen werden sollen, und unter den speziellen Vorschriften findet sich auch die, daß die an die Lektüre angeschlossenen Uebungen dieser Art durch solche ergänzt werden müssen, die den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten. Man hat hierin wohl die Ausführung eines Passus des Kaiserlichen Erlasses zu sehen, wo gesagt wird, daß bei den neueren Sprachen mit be-

Digitized by Google

sonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen anzustreben sei. Und daß auch bei größeren Klassen in dieser Richtung mehr geleistet werden könne, als bisher gewöhnlich geschehen, ist gewiß richtig; nur wird zu wirklichen konversationellen Uebungen, wenn ihr Ertrag der auf sie verwandten Zeit einigermaßen entsprechen soll und wenn dabei alle Schüler gefördert werden sollen, mehr als zu allen anderen Teilen des fremdsprachlichen Unterrichts Geschick und Geübtheit des Lehrers notwendig sein. Geübtheit hierfür zu erzielen, müßte ein Hauptzweck praktischer, seminaristischer Vorbildung sein: man bedenke, wie unbeholfen mancher Lehrer sich bei deutschem Fragen zeigt. Gymnasialdirektor Dr. Paetzolt spricht in dem 2. Heft der Monatsschrift f. d. Sch. die Befürchtung aus, daß ein durch die Lehrpläne veranlaßtes allzu eifriges Hervorkehren der praktischen Uebungen die Sicherung fester und unverlierbarer grammatischer Kenntnisse, besonders auf der Mittelstufe, beeinträchtigen und auf der Oberstufe die Hauptaufgabe des Gymnasiums, die Einführung in die wichtigsten Werke der französischen Litteratur, in den Hintergrund drängen könnte. Und daß die letztere Gefahr vorliegt und sorgfältig vermieden werden muß, bezweifeln wir durchaus nicht; was aber die erstere betrifft, so meinen wir, daß die Sprechübungen gerade auch den Zweck verfolgen sollen und, geschickt angestellt, erreichen können, die grammatischen Kenntnisse zu sichern.

Sehr erfreulich ist, daß gegenüber einer radikalen Neuerungssucht neben Diktaten und freieren Arbeiten auch Uebersetzungen ins Französische festgehalten werden und ihr Nutzen anerkannt wird. Dem Verlangen, sie ganz zu beseitigen, liegt auch eine Selbsttäuschung bezüglich der Entstehung freier Arbeiten zu Grunde, die Meinung, als ob dabei die muttersprachliche Form der Gedanken in den Köpfen der Schüler keine Rolle spiele: in Wahrheit sind auch diese Arbeiten, abgesehen von einer Anzahl fester Phrasen, Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische, nur solche, in denen alle Schwierigkeiten umgangen zu werden pflegen.

Die Anweisungen für die Wahl der Lektüre bestimmen, daß vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen sei, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt, und fügen hinzu, daß bei Realanstalten auch die technisch-wissenschaftliche Lektüre nicht fehlen dürfe, beides sicher mit Recht. In den speziellen Vorschriften für die französische Lektüre in den oberen Klassen der Gymnasien aber heißt es: „Lesen gehaltvoller moderner Prosaschriften aus verschiedenen Gebieten, womöglich auch eines klassischen Trauerspiels und eines modernen Lustspiels, jedenfalls aber eines der größeren Lustspiele Molières". Hier scheint uns das „jedenfalls" bereits an der Stelle des „womöglich" am Platz. Man mag über den dauernden ästhetischen Wert der Tragödien Corneilles und Racines denken wie man will; ihre litterarhistorische Bedeutung ist der Art, daß jedenfalls an den humanistischen Lehranstalten Kenntnisnahme dieser eigentümlichen Spezies dramatischer Poesie nicht fehlen darf.

Und für noch dringender möchten wir eine Erweiterung der Anforderungen gegenüber den für die englische Lektüre an den Gymnasien jetzt gegebenen Vorschriften halten, auch wo das Englische, wie an der großen Mehrzahl dieser Schulen, nur über je zwei fakultative Wochenstunden in Ober II und I verfügt. Bei der ungemeinen Leichtigkeit, mit welcher jemand, der 6 Jahre lang Latein, 4 Jahre Französisch, 3 Jahre Griechisch gelernt hat, sich nicht bloß das notwendige lexikalische und grammatische Wissen im Englischen aneignet, sondern sich auch in das Verständnis der Autoren hineinliest, scheint bei dem bezüglich der Lektüre angegebenen Lehrziel „Verständnis leichterer Schriftsteller" und bei der Vorschrift: „Anfangs ist ein Lesebuch zu benutzen, mindestens aber im letzten Jahr ein geeigneter Schriftsteller zu lesen", zu tief gegriffen worden zu sein. Der Schreiber dieser Erörterung hat vor 48 Jahren an einem norddeutschen

Digitized by Google

Gymnasium das Englische in dem zweiten Semester der Sekunda begonnen und in II und I bei je 2 wöchentlichen Stunden neben umfänglichen Particen aus zwei Scottschen Romanen und aus Macaulays englischer Geschichte (und neben zahlreichen, auch in der Klasse vorgenommenen schriftlichen Uebungen) zwei Dramen Shakespeares und Byrons Sardanapal gelesen, und er sucht vergeblich nach Gründen, warum Aehnliches nicht auch heute zu erreichen wäre.

Die Frage, ob das Englische im Gymnasium außer den hannoverschen Anstalten, an denen dies seit längerer Zeit der Fall ist, obligatorischer Unterrichtsgegenstand sein solle, scheint uns nicht unzweckmäßig so beantwortet zu sein, daß es den Gymnasien freigestellt ist, in O. II und I an Stelle des verbindlichen Unterrichts im Französischen solchen im Englischen mit je 3 Stunden treten zu lassen, das Französische aber zum wahlfreien Lehrgegenstand mit je 2 Stunden zu machen. An solchen Gymnasien müßte jedenfalls ein wesentlich höheres Ziel als an den anderen im Englischen erreicht werden. Hier wäre auch der freie mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache unausgesetzt zu üben.

5. Geschichte und Geographie.

In der Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes auf die verschiedenen Klassen trat 1892 eine eingreifende Aenderung ein. Bis dahin reichte (wenn man von den Geschichtserzählungen in VI und V absieht) der erste Kurs von IV bis O. III. Durch die 92er Lehrpläne wurde ihm noch die U. II zugeteilt und der obere Kurs auf O. II und die beiden Primen beschränkt. Diese Aenderung war damals durch die neueingeführte Abschlußprüfung am Ende der U. II veranlaßt worden, weshalb denn auch die, welche klagten, daß infolge dieser Einrichtung der alten Geschichte ein zu schmaler Raum zugewiesen sei, die Hoffnung aussprachen, es werde mit dem Fallen jener Prüfung auch die Disposition des Geschichtsstoffes wieder eine andere werden. Auch einer der Herren Ministerialreferenten in der Immikonferenz äußerte sich in diesem Sinne (G. R. Matthias, in dem Protokoll S. 149). Indeß wurde in den neuen Lehrplänen die Beschränkung des oberen Geschichtskursus auf die drei letzten Jahre festgehalten; wahrscheinlich doch um derjenigen willen, die nach Absolvierung der U. II die Anstalt verlassen. Und wer wollte leugnen, daß es für diese ungleich geeigneter ist, im letzten Jahre des Schulbesuchs ihre Kenntnis der neueren Geschichte zu erweitern, als eine vertiefte Kenntnis eines Teiles der alten Geschichte zu gewinnen? Gleichwohl liegt die Frage sehr nahe, ob nicht wenigstens für die Gymnasien, entsprechend ihrer Eigenart, hier eine Ausnahme gemacht werden könnte. Der Frequenzabfall am Ende der U. II ist an ihnen doch nicht in solchem Umfang zu finden, wie an den Realanstalten, und wie für die Gymnasiasten, welche die Anstalt nur bis zu dem genannten Zeitpunkt besuchen wollen, die Möglichkeit eröffnet ist, anstatt des griechischen vielmehr englischen und anderen ihren Absichten entsprechenderen Unterricht zu empfangen, so könnten sie ja wohl auch von den Geschichtsstunden ihrer Kameraden in U. II dispensiert werden und in einem für sie eingerichteten Geschichtsunterricht ihre Kenntnis der neuesten Zeit vertiefen, während für alle zur Maturität strebenden Gymnasiasten wieder wie früher in U. II der zweite historische Kurs mit je drei Wochenstunden begönne. Damit wäre dann wieder ausreichender Raum geschaffen, die alte Geschichte auf den humanistischen Lehranstalten in einer diesen Schulen angemessenen Weise zu treiben, ohne daß dabei andere Teile der politischen und der Kulturgeschichte zu kurz kämen, ohne daß der Zeitaufwand für die geographischen Wiederholungen Not bereitete, ohne daß man sich in vollen Klassen starke Beschränkung bei Lösung einer Aufgabe des Geschichtsunterrichts auferlegen müßte, die mit Fug und Recht schon in den Lehrplänen von 1892

Digitized by Google

hervorgehoben ist, der Aufgabe, die freie, zusammenhängende Wiedergabe des Gelernten durch die Schüler zu üben. Auch die Kaiserzeit-Frage fände so am leichtesten ihre Erledigung. Unter der den Gymnasien angemessenen Weise, die alte Geschichte zu treiben verstehe ich aber einen Unterricht, der nicht bloß auf dem Studium der Quellen aufgebaut ist, sondern urkundliche Belege, soweit thunlich, auch zur Kenntnis der Schüler bringt, wie das besonders mit Hilfe einer griechischen und einer lateinischen Chrestomathie ganz oder teilweise historischen Inhalts geschehen kann.

Bezüglich der Geographie hatte der Kaiserliche Erlaß zwei Weisungen gegeben: daß der Unterricht auf Gymnasien wie Realschulen in die Hand von Fachlehrern zu legen sei und daß in dem Lehrplan der Oberrealschulen, der noch Raum dazu biete, die Geographie eine ausgiebigere Fürsorge finden möchte. Dem zweiten Wunsch ist dadurch entsprochen, daß die Oberrealschule jetzt von Obersekunda bis Oberprima neben den drei Geschichtsstunden je eine Stunde wöchentlich der Erdkunde widmet. In den drei obersten Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums sind, wie bisher, drei wöchentliche Stunden zusammen für Geschichte und Geographie angesetzt, und es ist jetzt nur eine genauere Bestimmung betreffs der Berücksichtigung der Erdkunde innerhalb der den beiden Lehrfächern zur Verfügung stehenden Zeit gegeben. Während 1892 geographische Wiederholungen „nach Bedürfnis" gefordert wurden, wird jetzt verfügt, daß an Gymnasien und Realgymnasien in den letzten drei Jahren von den Geschichtsstunden „mindestens sechs in jedem Halbjahr" für diese Wiederholungen zu verwenden seien. Es leuchtet ein, daß die Ausführung dieser Vorschrift nur dann der Geographie die Wirkung schaffen wird, welche sie auch auf den höheren Stufen der neunklassigen Anstalten haben soll, wenn die Lehrbefähigung für Geschichte bis Prima nicht ohne die für geographischen Unterricht erteilt wird. Der Historiker aber, der zugleich Geograph ist, wird beim geschichtlichen Unterricht sehr oft und gern Gelegenheit finden, um das Wissen seiner Schüler in physischer wie politischer Erdkunde aufzufrischen und zu erweitern, und es würde sich vielleicht mehr empfehlen, bei solchen Gelegenheiten die Repetitionen vorzunehmen, als in gesonderten geographischen Stunden. Den hohen Wert des erdkundlichen Lehrfaches im Organismus des Gymnasialunterrichts sehen wir übrigens keineswegs bloß in der Unterstützung, die die Geographie der Geschichte gewährt, sondern auch darin, daß sie eine Brücke bildet zwischen den sprachlich-historischen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

Die sonstigen Vorschriften für den historischen und geographischen Unterricht entsprechen, abgesehen von einigen Zusätzen, wenn nicht wörtlich, so doch dem Inhalt nach den Bestimmungen vom Jahre 1892. Auch von dem wichtigen Passus, der die Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart betrifft, gilt dies. Es werden die vollkommen richtigen Bemerkungen wiederholt, daß die Auswahl und Behandlung des hier einschlägigen Stoffs besondes sicheren Takt erheischt und daß es um so eher gelingen wird, die Jugend zu klarem Urteil über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen, je sachlicher der Lehrer die geschichtliche Entwickelung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere behandelt und den stetigen Fortschritt zum Bessern nachweist. Auch der Zusatz in der Verordnung vom Jahre 1892, der einen Einwand veranlaßt hat, ist wiederholt worden: daß bei den Belehrungen dieser Art „jede Tendenz zu vermeiden" sei. Man wandte ein: in Wirklichkeit werde Tendenzlosigkeit doch nicht verlangt, sondern es solle offenbar eben die Tendenz herrschen, die Jugend über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen aufzuklären. Wogegen wohl zu bemerken, daß die Worte der Verfügung nur ein Verfahren verhindern wollen, das über die

Digitized by Google

Grenzen sachlichen Berichts hinausgreift und sich in Ermahnungen ergeht, und dies ganz mit Recht. Denn solche Ausführungen auf politischem und sozialem Gebiet reizen sogar erfahrungsgemäß manchen Schüler zum Widerspruch, zumal wenn sie aus dem Munde eines ihm nicht gerade sympathischen oder wenig taktvollen Lehrers kommen.

6. Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Stundenzahl für Rechnen und Mathematik ist in den Gymnasien die gleiche geblieben, wie nach den Lehrplänen von 1882 und 1892; ja, die eigentliche Mathematik, die doch erst in Unter III beginnt, hat auch nach der Lehrplangestaltung von 1837 und 1856 über die gleiche wöchentliche Stundenzahl von der genannten Klasse bis Oberprima verfügt, über je 3 Stunden in den Tertien, je 4 in den Sekunden und Primen; nur die Rechenstunden in den unteren Klassen haben seit 1882 eine kleine Vermehrung erhalten. Während aber das Stundenmaß, das der Mathematik in den preußischen Gymnasien durch den ältesten der allgemein gültigen Lehrpläne zugeteilt worden, bis jetzt festgehalten ist, waren die reglementarischen Anforderungen zu verschiedenen Zeiten und die Leistungen auch in derselben Zeit an verschiedenen Anstalten ungleich. In den fünfziger Jahren des verflossenen Jahrhunderts lehrte ein allerdings hervorragender Lehrer an einem pommerschen Gymnasium in der Prima analytische Geometrie und sphärische Trigonometrie, und gab auch einen Begriff von der Differenzialrechnung. An der Mehrzahl der Anstalten fand das jedenfalls nicht statt, und in den Bonitischen Bemerkungen zu den Lehrplänen von 1882 wird ausdrücklich vor einem mehr als gelegentlichen Einblick in diese Gebiete der Mathematik auf dem Gymnasium gewarnt. Bei einer Vergleichung der Vorschriften von 1892 und 1901 ergiebt sich an drei Stellen eine erhebliche und, wie uns scheint, billigenswerte Verminderung der Anforderungen für das Gymnasium: die Aehnlichkeitslehre soll noch nicht in Ober III, sondern erst in U. II begonnen werden, die Anfangsgründe der Trigonometrie und Stereometrie sollen erst in Ober II gelehrt werden, arithmetische und geometrische Reihen erster Ordnung werden aus Ober II nach I gewiesen. Die an zweiter Stelle genannte Ermäßigung der Ansprüche hängt ursächlich mit dem Wegfall der Abschlußprüfung zusammen, die dazu veranlaßte, trigonometrischen und stereometrischen Lehrstoff in die Untersekunda auch der Gymnasien aufzunehmen, um der mathematischen Vorbildung am Ende dieser Klasse einen gewissen Abschluß zu geben. Daß dagegen an den Realgymnasien und Oberrealschulen diese Reduktion der Klassenziele nicht vorgenommen wurde, ist ebenso sachgemäß, wie daß hier in I sphärische Trigonometrie und analytische Geometrie der Ebene, an den Oberrealschulen auch die Behandlung der wichtigsten Reihen der algebraischen Analysis obligatorisch ist.

Sehr beherzigenswert ist die in den neuen methodischen Bemerkungen auftretende Vorschrift, daß sich der mathematische Unterricht die Pflege der Muttersprache ebenso angelegen sein lassen müsse, wie jedes andere Lehrfach, und daß dies besonders bei der Korrektur der schriftlichen häuslichen Ausarbeitungen zu beachten sei. Denn die Mathematik ist in Wahrheit vortrefflich geeignet, mitzuwirken bei der Bildung des Ausdrucks.

Es erhebt sich die Frage, ob der mathematische Unterricht in den Gymnasien sich nur gradweil von dem in Realgymnasien und Oberrealschulen unterscheiden oder ob die Eigenart der humanistischen Anstalten sich auch in diesem Lehrfach zeigen solle, wie in dem Religionsunterricht, der Besprechung deutscher Litteraturwerke, der philosophischen Propädentik, dem lateinischen und geschichtlichen Unterricht. Wir erinnern uns an eine Stelle in O. Willmanns Didaktik, in der etwas Aehnliches auch für die Mathematik empfohlen ist. Und in der That scheint es am Platz, in den Gymnasien der historischen Entwickelung dieser

Digitized by Google

Wissenschaft im griechischen Altertum eine Beachtung zuzuwenden, die für die Realanstalten weniger geeignet wäre, und falls die Schüler in einer griechischen prosaischen Chrestomathie auch einige Abschnitte aus Euklid zur Hand haben, wie in dem Wilamowitzischen Lesebuch, würde uns gelegentliche Benutzung dieser in einer mathematischen Lehrstunde durchaus empfehlenswert erscheinen, zumal sich die neuere Behandlung der Geometrie von der euklidischen, die als logisches Kunstwerk ewigen Wert behält, immer mehr entfernt. Daß am Gymnasium nur solche Lehrer wirken, die Griechisch verstehen, wird allerdings dabei vorausgesetzt, darf aber doch hoffentlich als das Normale auch für die Zukunft angesehen werden. Im griechischen Unterricht kann übrigens zugleich durch Interpretation der mathematisch wie philosophisch gleich interessanten Kapitel des platonischen Menon eine Vorstellung von den Anfängen der geometrischen Wissenschaft gegeben werden[1]).

Auch bei einzelnen Teilen des physikalischen Unterrichts auf Gymnasien ist es sehr wohl am Platze, auf das, was die Griechen in dieser Richtung geleistet, vielleicht auch hier mit Benutzung eines Lesebuchs, näher einzugehen, wenn auch für die Gymnasien gleicherweise wie für die Realanstalten die Forderung gilt, daß die Anschauung und das Experiment in diesem Lehrfach einen größeren Raum als bisher einzunehmen haben, und wohl immer mehr das Verfahren Eingang finden wird, wonach man, soweit dies der Stoff gestattet, von Beobachtungen ausgeht, die die Schüler an vorgeführten Experimenten zu machen haben. Freilich gehört zu solcher Behandlung der Physik mehr Zeit, als zu der früher üblichen: um so mehr werden die Lehrer der Mathematik und Physik an Gymnasien (denn hier sollen beide Disziplinen in einer Hand vereinigt sein) es begrüßen, daß an den humanistischen Anstalten jetzt eine zeitweilige Verschiebung der Stundenzahlen zwischen diesen Lehrfächern zulässig ist.

Die erste der neuen methodischen Bemerkungen zu den verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern sagt sehr richtig, die Aneignung einer Summe einzelner Kenntnisse, wenngleich an sich schätzbar, sei doch nicht das Endziel dieses Unterrichts, sondern daß der Schüler lerne, seine Sinne richtig zu gebrauchen und das Beobachtete richtig zu beschreiben, daß er einen Einblick in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Naturerscheinungen und, soweit dies auf der Schule möglich, auch einen solchen in die Wege gewinne, wie man zu naturwissenschaftlichen Erkenntnissen gelange. Der erste, negative Teil dieser Bemerkung enthält nichts Neues, aber etwas, das gegenüber der noch fortwährend vorkommenden verkehrten Praxis, dem besonders auf naturgeschichtlichem Gebiet noch zu findenden Streben, den Schülern möglichst viel Einzelwissen einzuprägen, nicht oft genug eingeschärft werden kann. Als wesentliches Hülfsmittel für die Erziehung zu genauem Beobachten wird, wie schon 1892, mit Recht das Zeichnen genannt. Dazu tritt jetzt die Erwähnung der Exkursionen, auf die schon im Kaiserl. Erlaß hingewiesen war, und die hohe Bedeutung derselben für Einsicht in die Tier- und Pflanzenwelt, insbesondere ihre gegenseitige Abhängigkeit, ferner für elementare geologische Erkenntnisse (die allerdings nicht überall durch Anschauung zu gewinnen sind) wird keiner leugnen, sicher niemand, der in seiner Jugend selbst solche Anregungen auf Exkursionen erfahren hat. Aber über die didaktische und auch disziplinarische Schwierigkeit derartiger Unternehmungen, wenn sie nicht auf eine kleine Zahl von besonders dafür interessierten Schülern beschränkt

1) Ueber die Verwendung dieser Kapitel in seminaristischen Uebungen enthält einen lesenswerten Aufsatz von Direktor Feit in Breslau das 3. Heft der Monatsschrift f. h. Sch., der mich um so mehr interessierte, als ich die Partie des Menon ebenfalls wiederholt zum Gegenstand seminaristischer Verhandlungen gemacht habe. In welcher Weise und mit welchem Ergebnis, mag ein anderes Mal berichtet werden.

Digitized by Google

sind, sondern wenn ganze Klassen daran teilnehmen sollen, darf man sich keiner Täuschung hingeben. Jedenfalls besitzt nicht jeder im übrigen tüchtige Lehrer die Fähigkeit, solche Ausflüge zu leiten und für alle nutzbar zu machen.

Oberlehrer Dr. Norrenberg hat in der Monatsschrift f. h. Sch., Heft 3 S. 178 ff., der vortragenden Lehrweise speziell in den naturwissenschaftlichen Fächern gegenüber derjenigen das Wort geredet, welche nur auf feste Einprägung einer gewissen Summe von Kenntnissen ausgeht und sehr viel Zeit auf das Verhör der Schüler verwendet. Und gewiß ist hier mit Recht eine gewisse, in der Uebertreibung die Schüler geradezu abstumpfende Einseitigkeit getadelt. Auch wird im Geschichtsunterricht wohl schon ziemlich allgemein anders verfahren und dem anregenden Vortrag des Lehrers ein hoher Wert beigemessen. Was aber die Naturwissenschaften, insbesondere die Biologie betrifft, so erscheint mir für die oberen Klassen noch immer als Ideal eine Einrichtung, die ich an dem von mir besuchten Gymnasium genossen habe. Ein Mediziner der Stadt, der zugleich mit verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen, welche im obligatorischen Unterricht der Sekunden und Primen keine Stelle finden, wohl vertraut war, hielt (auf Grund einer für diesen Zweck gemachten Stiftung) den Schülern der oberen Klassen zweimal in der Woche Vorträge, im Sommer über Botanik, im Winter bald über Physiologie (und Gesundheitslehre), bald über Geologie, und im Sommer schlossen sich daran botanische und geologische Exkursionen.

7. Technische Fächer.

Auch bezüglich des Schreibunterrichts enthalten die neuen Lehrpläne einen bemerkenswerten Zusatz. Dieser Lehrgegenstand ist, während er im Gymnasialstundenplan vom Jahre 1837 über 7, in dem von 1856 über 6 wöchentliche Stunden im ganzen verfügte, seit 1882 auf 4 Stunden (je 2 in VI und V) reduziert, und vielleicht zum Teil infolge hiervon verdienen die kalligraphischen Leistungen in mittleren und oberen Klassen bei manchen Schülern sehr wenig diesen Namen. Eine Besserung soll da und wird, denken wir, die Verfügung schaffen, daß für Schüler der IV und III mit schlechter Handschrift besonderer Schreibunterricht eingerichtet werden soll, der natürlich als ein obligatorischer, als eine Art von Strafunterricht zu denken ist. Uebrigens ist es mit Erwerbung einer guten Handschrift nicht gethan. Sehr zahlreich sind die Fälle, daß die erworbene nicht erhalten wird, und Schuld trägt nicht zum wenigsten schnelles Nachschreiben, zu dem die Schule jedenfalls möglichst wenig Veranlassung geben sollte, falls nicht etwa alle Schüler einer Klasse gabelsbergern oder schreyen.

In den Schreibunterricht gehörte von 1869 bis zum Herbst 1883 an den badischen Gymnasien auch die Einübung der griechischen Schrift. „In Quarta soll außerdem in dem zweiten Semester die griechische Schrift eingeübt werden", hieß es in Lehrplan des erstgenannten Jahres, wahrscheinlich auf Anregung Köchlys, der wiederholt hervorgehoben hat, daß es unrichtig sei, die Knaben zugleich die griechischen Buchstaben und die Elemente der griechischen Grammatik zu lehren. Welchen Erfolg diese Einrichtung für den griechischen Unterricht gehabt hat, darüber will ich in den dieses Lehrfach betreffenden Bemerkungen des nächsten Heftes berichten; sie hörte auf, als der Schreibunterricht 1883 aus der Quarta entfernt und auf die beiden untersten Klassen beschränkt wurde.

Während die regelmäßigen Schreibstunden sich in Preußen verminderten, haben sich die obligatorischen Zeichenstunden im Gymnasium 1892 um 2 vermehrt: auch die beiden Tertien haben verbindlichen Zeichenunterricht erhalten, wogegen freilich die VI ihn verlor. Beide Aenderungen sind in den neuen Plänen festgehalten worden. Die erstere hat sich anderwärts schon längere Zeit bewährt; für die Streichung des Zeichnens in VI können wir kein anderes Motiv finden,

Digitized by Google

als das Bestreben, die wöchentliche Stundensumme dieser Klasse nicht 25 überschreiten zu lassen. — In den Lehraufgaben für den Zeichenunterricht ist seit 1882 eine erfreuliche Wandlung in der Richtung zu bemerken, daß man sich immer mehr von der Nachahmung von Zeichnungen abgewandt und der Darstellung von körperlichen Gegenständen zugewandt hat. War nach den Weisungen des genannten Jahres das Zeichnen nach Vorlageblättern möglichst auf Flachornamente zu beschränken, so sind seit 1892 Vorlageblätter ganz ausgeschlossen, aber in diesem Jahre noch als erstes das Zeichnen nach großen Wandvorlagen (Wandtafeln) empfohlen. Jetzt ist auch von ihnen nicht mehr die Rede. — Ferner ist sehr beifallswert der jetzt schon für die unteren Stufen gemachte Zusatz: „Uebungen im Skizzieren und Zeichnen aus dem Gedächtnis", mit dem begründenden Zusatz, daß dadurch die Schüler lernen sollen, die charakteristischen Eigenschaften eines Gegenstandes rasch zu erfassen und in klaren Vorstellungen zu bewahren. — Vermißt haben wir den Hinweis auf kunstgeschichtliche Belehrungen, die sich so natürlich mit dem Zeichenunterricht verbinden und schon in den mittleren Klassen stattfinden können. Hierbei können der Zeichenlehrer und ein mit Archäologie wohlvertrauter Philologe ersprießlich zusammenwirken. — Keinen Grund sehen wir endlich für die zweifelnde Weise, mit der das Betreiben geometrischen Zeichnens im Gymnasium besprochen wird. Selbstverständlich kann nur von fakultativen Kursen für die obersten Klassen die Rede sein. Solche aber haben wir an einem Gymnasium Jahre lang, von Mathematikern für Ober II, Unter I und Ober I gegeben, reichliche Teilnahme finden und gute Erfolge erzielen sehen, ebenso wie die daneben für II und I bestehenden, vom Zeichenlehrer gegebenen fakultativen Kurse im Freihandzeichnen.

Bezüglich des Turnunterrichts enthält der Lehrplan von 1882 noch gar keine Anweisung, der von 1892 recht eingehende Jetzt sind die spezialisierenden Angaben über Verteilung des Lehrstoffes „wegen der großen Ungleichheit der körperlichen Leistungsfähigkeit gleichnamiger Klassen und wegen der örtlichen Verschiedenheit in der Abgrenzung der einzelnen Turnabteilungen" fallen gelassen worden; übrigens sind in allem Wesentlichen die trefflichen Vorschriften von 1892 wiederholt. — Wenn damals nähere Anweisungen über die Turnspiele vorbehalten wurden, so finden wir solche in den neuen Plänen doch nicht, sondern nur die Bemerkung, daß „Turnspiele in geeigneter Auswahl und die sogenannten volkstümlichen Uebungen des Laufens, Werfens, Springens u. s. w. mit allmählicher Steigerung der Schwierigkeit vorzunehmen" seien. Also die Frage z. B., ob das Fußballspiel zu empfehlen, wenigstens zuzulassen, oder zu verbieten, wenigstens zu widerraten sei, die auch auf der Junikonferenz zur Sprache gebracht wurde, wird nicht berührt. Die Ausführung der Turnspiele ist offenbar innerhalb der drei Turnstunden, also obligatorisch gedacht, während die anderen größeren Staaten Deutschlands die Zweizahl der wöchentlichen Turnstunden und den fakultativen Charakter der Spiele festgehalten haben. Am Schluß der Anweisungen für das Turnen wird noch der Turnmärsche als eines Mittels, „die Ausdauer zu erhöhen und die Sinne zu üben," gedacht und des Schwimmens als einer körperlichen Uebung, die „die Schule stets im Auge behalten und nach Möglichkeit fördern" solle. Die zweite Wassergymnastik, das Rudern, wird nicht erwähnt — etwa weil damit infolge übermäßigen Wetteifers auch ungünstige Erfahrungen gemacht sind? Die Ruderübungen sind ja immer durch die Lage des Ortes bedingt; wo aber diese Bedingung erfüllt ist, scheinen auch sie nicht minder, als das Schwimmen, eine Sache, die die Schule gut thut zu fördern, und dies ebenso durch das Ziehen der notwendigen Schranken, wie durch Begünstigung. Denn der überaus zuträgliche Einfluß des Ruderns auf Gesundung und Kräftigung ist durch unzählige Beispiele festgestellt.

Eine andere Art körperlicher Bethätigung, die wie Turnen und Turnspiel

Digitized by Google

gleichfalls ihre moralische und intellektuelle Seite hat und die vielfach in den letzten Jahrzehnten auch an höheren Schulen als fakultatives Unterrichtsfach eingeführt ist, der Handfertigkeitsunterricht, ist in den neuen Lehrplänen ebenso wenig wie das Rudern erwähnt. Wir halten nach den von uns gemachten Erfahrungen durchaus daran fest, daß mit dem Slöjd in den Schulen nach mehr als einer Richtung Segen gestiftet werden kann, und wollen ein anderes Mal, was wir davon gesehen, zusammenstellen.

Die Lehraufgaben des Gesangunterrichts sind weder 1882, noch 1892, noch jetzt näher bestimmt, und die eminent verschiedenen Resultate, die auf diesem Gebiete je nach der Qualifikation der Lehrer und der Schüler und nach der Gunst oder Ungunst äußerer Umstände erzielt werden, machen dies erklärlich. Leistungen, wie sie in Sachsen an der Leipziger Thomasschule und der Dresdener Kreuzschule, in Preußen an der Schulpforte und der Ilfelder Anstalt erreicht werden, dürften an vielen anderen Orten beim besten Willen unerreichbar sein. Und doch wäre die Aufstellung einer gewissen allgemeinen Norm für Unterrichtsgang und Unterrichtsziel sicher förderlich.

In den **allgemeinen Bemerkungen**, die den Schluß der amtlichen Vorschriften bilden, sind unter anderem die schon 1892 aufgestellten generellen Gesichtspunkte wiederholt, die für Art und Maß der von den Schülern zu fordernden Hausarbeiten maßgebend sein sollen. Weggelassen sind die speziellen Angaben über mögliche Reduktion der bis 1892 üblichen Aufgaben; dafür ist ein Zusatz gemacht, der vorschreibt, daß die Lehrerkollegien vor Beginn des Schuljahres einen Arbeitsplan für die einzelnen Klassen bezüglich der Hausarbeiten entwerfen sollen, und der die Ueberzeugung ausspricht, daß die Klassenbücher, in welche auch die für jeden Tag geforderten häuslichen Arbeiten einzutragen sind, dem Direktor und dem Klassenlehrer ein wirksames Ueberwachen der Einhaltung des gebotenen Maßes ermöglichen werden. Daß mit der bezeichneten Einrichtung eine Grundlage für diese Ueberwachung gegeben ist, wird niemand bezweifeln, aber eine ausreichende Instruktion bieten die Klassenbücher wohl nirgends. Denn in den meisten Fällen ergiebt sich aus der Bezeichnung der Aufgabe doch noch nicht die Zeit, welche auf ihre Lösung verwandt werden muß: der Stand der Klasse und der Grad, in welchem die Lösung im Unterricht vorbereitet ist, sind Umstände, die für Bemessung der Arbeitszeit die größte Bedeutung haben. Man ist nach unserer Meinung in unserer „hygienisch geängstigten" Zeit bezüglich der Beschränkung der häuslichen Arbeiten vielfach zu weit gegangen. Anderseits aber ist die Möglichkeit, daß stellenweise eine Ueberbürdung des Mittelguts der Schüler vorkommt, keineswegs zu leugnen; um sie zu erkennen, wird durchaus eine in kleineren Zwischenräumen wiederholte, methodische Erkundigung bei Schülern und solchen, die etwa deren häusliche Arbeiten überwachen, notwendig sein.

In einer Nummer der allgemeinen Bemerkungen ist davon die Rede, daß „mit aller Entschiedenheit einer einseitigen Wertschätzung des sogenannten Extemporales entgegenzutreten" sei. Daß sie vorgekommen und zum Teil noch vorkommt, ist sicher, ebenso ihre Verkehrtheit. Ganz mit Recht ist aber auch das Epitheton „einseitig" hinzugesetzt. Denn daß eine Leistung, welche zeigt, inwiefern die Schüler über ein bestimmtes Wissen ohne viel Ueberlegung verfügen, nicht wertlos ist, darf ebenso sicher behauptet werden.

Die beherzigenswerten Worte, die in den Lehrplänen von 1892 über die erziehliche Pflicht der Schule gesagt waren, sind wiederholt; im Anfang der allgemeinen Bemerkungen aber findet sich ein Passus, der speziell auf die wichtigste Aenderung in der neuen Organisation des preußischen höheren Schulwesens Be-

Digitized by Google

zug nimmt: „durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu pflegen.“ Und damit zusammenhängend die Forderung, es müsse von jetzt an „in verstärktem Maße darauf geachtet werden, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Anforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden“, eine ebenso richtige, wie wichtige Bemerkung, die natürlich nicht in der Weise mißverstanden werden darf, daß die durch die „Lehraufgaben“ gestellten Anforderungen nur in einigen Fächern mit Entschiedenheit aufrecht zu erhalten seien. Die kräftigere Pflege der Eigenart der einzelnen Anstaltsgattungen aber hat offenbar nicht nur in dem Hervortreten einiger und dem Zurücktreten anderer Fächer zu bestehen, sondern vielfach auch in verschiedener Unterrichtsmethode bei denselben Fächern, darin, daß das Lehrverfahren jeweils dem eigentümlichen Charakter und Ziel der Gattung entspricht. Auf diese Differenzierung der Gymnasien und Realanstalten sind wir im Vorhergehenden wiederholt zu sprechen gekommen. Inwieweit dieselbe wird durchzuführen sein, muß die Zukunft lehren.

Ueberschauen wir die in den neuen preußischen Lehrplänen und Lehraufgaben zu findenden Neuerungen, so sind sie unseres Erachtens in ihrer Gesamtheit als ein bedeutender Fortschritt zu begrüßen. Die erste allgemein eingeführte Organisation der preußischen Gymnasien dauerte 19 Jahre, die zweite 26, die dritte 10, die vierte 9. Möchte die fünfte mindestens die Dauer der zweiten haben. Das muß, meinen wir, jeder Freund des Gymnasialwesens wünschen und, wo wir im Obigen abweichende Ansichten äußerten, da betrafen sie fast immer den Betrieb, der ja von Jahr zu Jahr einer Aenderung unterliegen darf, und nicht die Organisation, für die eine gewisse Stetigkeit zum Heil der Schule und der Schüler dringend notwendig ist. Aber wie kann Dauer an Stelle des allzu raschen Wechsels treten? Im Altertum soll zur Erhaltung einer Gesetzgebung das Mittel angewandt sein, daß der Gesetzgeber auf längere Zeit außer Landes ging, nachdem er seine Mitbürger eidlich verpflichtet hatte, vor seiner Rückkehr an seinem Werke nichts zu ändern. Dies Mittel ist ja nun nicht mehr anwendbar. Wir sehen nur einen Weg zur Wahrung der gegenwärtigen Lehrpläne für die verschiedenen höheren Schulen: daß jeder Schulmann, der dieselbe wünscht, seine ganze Kraft einsetzt, damit Ergebnisse mit der vorliegenden Unterrichtsgestaltung erzielt werden, welche jede wesentliche Aenderung entschieden widerraten.

G. Uhlig.

Die Gründung des niederrheinischen Zweigverbandes des allgemeinen deutschen Gymnasialvereins.

An Weihnachten des vorigen Jahres wurde folgender Aufruf versandt:

„G. H. Im Anschluß an die in Kassel abgehaltene Versammlung von Anhängern der sogenannten Reformschulen ist in der Presse vielfach erneut die Frage angeregt worden, ob es nicht nützlich sei, auf diesem Wege in beschleunigtem Tempo weiter zu gehen; besonders in Elberfeld ist von einflußreichen Stellen die Umwandlung der bestehenden höheren Knabenschulen in solche des Frankfurter Systems warm empfohlen worden. Also auch hier derselbe Vorstoß gegen das Gymnasium, wie er vordem schon in Barmen versucht wurde; auch in Düsseldorf ist die Frage der Einrichtung eines Gymnasiums mit lateinlosem Unterbau bereits mehrfach erörtert worden.“

„Daß thatsächlich durch die allgemeine Einführung dieses Lehrplans die bewährte Pflegestätte klassischer Bildung zerstört werden würde, ist eine Ueberzeugung, zu der sich im Sommer

Digitized by Google

1900 in Braunschweig zahlreiche Vertreter des Gymnasialwesens bekannt und der sich nachher mehr als 15000 Freunde und Anhänger dieser Schulart aus den verschiedensten Berufsständen angeschlossen haben. Der Verlauf und das Ergebniß der gleich darauf im Juni 1900 im Kultusministerium zu Berlin abgehaltenen Konferenz schien den schlimmen Befürchtungen, mit denen man in Braunschweig zusammengekommen war, nicht Recht zu geben. Aber mit erneutem und verstärktem Eifer geht jetzt die Partei der sogenannten Schulreform zum Angriff vor."

„Dem gegenüber erscheint ein Zusammenstehen aller derer dringend geboten, die im Fortbestand der humanistischen Anstalten gerade in ihrer charaktervollen Eigenart ein allgemeines vaterländisches Interesse erblicken. Die Unterzeichneten haben sich daher vereinigt, um durch Gründung eines niederrheinischen Zweigverbandes des allgemeinen deutschen Gymnasialvereins alle diejenigen zu sammeln, welche für die Erhaltung ihrer alten Schule eintreten wollen."

„In der Voraussetzung, daß Sie unsere Auffassung teilen, bitten wir Sie, auf beifolgender Karte uns Ihre Zustimmung zu derselben womöglich bis zum 6. Januar zu bekunden und uns dadurch Gelegenheit zu geben, Sie zu der demnächst abzuhaltenden ersten konstituierenden Versammlung des geplanten Zweigverbandes einzuladen."

Akens, Gymnasialdirektor, Emmerich. Dr. Asbach, Königl. Gymnasialdirektor, Düsseldorf. Bäcker, Pfarrer, Mörs. Prof. Dr. Biese, Gymnasialdirektor, Essen. Dr. H. Caesar, Königl. Gymnasialdirektor, Mörs. Capito, Kaufmann, Düsseldorf. Dr. Paul Cauer, Direktor des städt. Gymnasiums und Realgymnasiums, Düsseldorf. Euler, Justizrat und Stadtverordneter, Düsseldorf. Prof. Evers, Gymnasialdirektor, Barmen. Geyser, Pastor der reform. Gemeinde, Elberfeld. Dr. Güldner, Rechtsanwalt, Barmen. Hafner, Pastor der luth. Gemeinde Elberfeld. Franz Haniel, Düsseldorf. Aug. Freiherr von der Heydt, Kommerzienrat und Stadtverordneter, Elberfeld. Kaiser, Geh. Regierungsrat, Oberbürgermeister a. D., M.-Gladbach. Klingemann, Pfarrer und Superintendent, Essen. Dr. Koch, Gymnasialdirektor, Kempen. Krichel, Oberpfarrer, M.-Gladbach. Albert Molineus, Kommerzienrat und Stadtverordneter, Barmen. Müller, Landgerichtspräsident, Duisburg. Hans Niemeyer, Justizrat, Essen. Dr. med. Nothers, Mörs. Petersen, Pfarrer, Düsseldorf. Dr. med. Albert Poensgen, Düsseldorf. Dr. Rheins, Sanitätsrat, Neuß. Dr. med. Walter Rühle, Elberfeld. Prof. Scheibe, Gymnasialdirektor, Elberfeld. Ad. Schill, Prof. an der Königl. Kunstakademie, Düsseldorf. Schmitz, Justizrat und Stadtverordneter, Elberfeld. Dr. Schneider, Gymnasialdirektor, Duisburg. Dr. Schweikert, Gymnasialdirektor, M.-Gladbach. J. W. Simons, Kaufmann und Stadtverordneter, Elberfeld. Tilmann, Bürgermeister, Neuß. Dr. med. Boswinkel, Barmen. von Weiler, Landgerichtsdirektor, Elberfeld. Wolff, Landgerichtsdirektor, Düsseldorf. Dr. Zenzes, Gymnasialdirektor, Neuß.

In Folge der Beantwortungen dieses Aufrufs waren Einladungen zu einer Versammlung auf den 26. Januar in die Stadthalle zu Elberfeld ergangen, und es waren derselben weit über 100 Herrn aus einer großen Anzahl von Gemeinden des Niederrheins gefolgt[1]). Neben Philologen und Theologen sah man Juristen, Mediziner und Männer des praktischen Lebens, Industrielle und Kaufleute. Herr Fabrikant Johann Wilhelm Simons eröffnete die Versammlung mit einigen Begrüßungsworten, in denen er die Notwendigkeit der Gründung eines Zweigverbandes des allgemeinen Gymnasialvereins darlegte; hierauf erteilte er das Wort Herrn Direktor Dr. Cauer-Düsseldorf.

Der Redner erklärte zu Anfang seines Vortrages, daß er die Vereinigung von Realgymnasium und Realschule auf lateinloser Grundlage, wie sie in Altona bestehe, durchaus billige; weniger einfach sei es, über den Plan der Einbeziehung des Gymnasiums in das Reformsystem zu urteilen, weil sich die Anhänger dieses in Frankfurt zuerst durchgeführten Planes aus verschiedenen Gruppen zusammensetzten, die das Reformgymnasium zwar ein-

[1]) Das Folgende ist dem von einem Vorstandsmitglied des Zweigvereins verfaßten Bericht, den die „Elberfelder Zeitung" am 27. Januar brachte, entnommen.

Digitized by Google

stimmig lobten, dabei aber ihm ganz verschiedene und zum Teil entgegengesetzte Wirkungen nachrühmten. Der mächtigste Freund des Reformsystems, der verstorbene Minister v. Miquel, habe es deshalb empfohlen, weil die Vereinigung mehrerer Schulen mit einer Reihe gemeinsamer Klassen in einem Hause und unter einer Leitung Ersparnisse für den Fiskus möglich machen würde. Der Redner warnte dringend davor, um eines fiskalischen Interesses willen den Typus der Riesenanstalt mit doppelter und dreifacher Klassenreihe zum allgemeinen und normalen zu machen, weil bei dem Massenbetrieb notwendig die Schüler leiden müßten. Uebrigens sei eine Ersparnis nur dann möglich, wenn das neue System ausnahmslos durchgeführt würde; wo man vereinzelt mit Gründungen dieser Art vorgehe, müßten zunächst finanzielle Opfer gebracht werden, weil der Reformlehrplan an die Arbeitskraft der Lehrer erhöhte Anforderungen stelle. Ein zweiter Vorteil, den man von dem Reformgymnasium erwartet, soll darin liegen, daß für die Eltern die Notwendigkeit, sich über den Bildungsgang ihres Sohnes zu entscheiden, hinausgeschoben werde; Direktor Cauer zeigte, daß dieser Vorteil ein eingebildeter sei, ja in einen großen Nachteil umschlagen müsse, weil der beste Prüfstein, an dem man die Art der Begabung eines Knaben erkennen könne, eben das Lateinische sei. Werde dieses hinausgeschoben, so finde ein etwa als notwendig erkannter Uebergang auf eine andere Schule erst im späteren Lebensalter statt, greife also viel störender in den Bildungsgang des Knaben ein als jetzt, wo er in den Anfangsjahren bewirkt werden könne.

Ein dritter Grund, der zur Empfehlung des Reform-Gymnasiums angeführt werde, sei der, daß es einen eindringlicheren Betrieb gerade der alten Sprachen ermögliche. Dies sei die Hoffnung von Direktor Reinhardt selbst, und man müsse zugeben, daß die Veröffentlichungen, die aus dem dortigen Kreise kommen, den Eindruck tüchtiger, wohldurchdachter Arbeit machen; denselben Eindruck gewinne man, wenn man ein paar Tage als Gast im Goethe-Gymnasium weile. Aber dort bestehen, so hob der Vortragende hervor, ungewöhnlich günstige Verhältnisse auf Seiten der Lehrer sowohl wie der Schüler; beide arbeiten mit Anspannung aller Kräfte, wie sie nicht überall und auch in Frankfurt schwerlich auf die Dauer erreicht werden könne. Das nicht unerheblich verstärkte Maß häuslicher Arbeit werde jetzt gern ertragen, weil Lehrer wie Schüler von Eifer brennten, das Ziel, dem sie gewissermaßen vor den Augen der Welt zustrebten, zu erreichen; eine gleiche Anspannung für immer durchzuführen, werde sich schon durch Rücksicht auf die Gesundheit verbieten. Uebrigens werde trotzdem nicht ganz dasselbe wie an den Gymnasien mit normalem Lehrplan geleistet; Herodot z. B. falle in der griechischen Lektüre fast völlig aus, und das sei ein schwerer Verlust für die geschichtliche Bildung. Die Geschichte sei überhaupt am Reformgymnasium schlecht gestellt, weil sie gerade in den oberen Klassen, wo das Verständnis dafür reifer sei, weniger Stunden habe als an den Gymnasien alten Stiles; und genau ebenso stehe es mit der Mathematik: sie habe in den 4 oberen Klassen sonst 4 mal 4 Stunden, in Frankfurt nur 4 mal 3, dies sei unvermeidlich gewesen, um die Stundenzahl der beiden alten Sprachen in den oberen Klassen zu verstärken und so das in den unteren Versäumte einigermaßen wieder einzubringen. Das Hauptübel sah der Redner aber nicht in der Einbuße, die diese Fächer erleiden, obwohl auch diese nicht leicht zu nehmen sei, sondern darin, daß, sobald nur erst das Reformgymnasium allgemein eingeführt sei, die Vertreter der realistischen Fächer fordern würden, daß die nötige Zahl von Stunden dem Lateinischen und Griechischen wieder abgezogen werde, um Geschichte und Mathematik wenigstens auf dieselbe Höhe zu bringen, auf der sie jetzt in den alten Gymnasien stünden; dann würde für die alten Sprachen zu dem jetzigen Verlust an Jahren noch der neue an Stundenzahl hinzukommen. Ein weiterer Schaden, der für die Zukunft nicht etwa drohe, sondern sicher bevorstehe, sei im Einjährigenwesen begründet. Wenn Griechisch in Untersekunda anfange, so hätten die aus dieser Klasse Abgehenden gerade nur ein Jahr lang die mühsamen Anfangsgründe davon gehabt, ohne je irgend welchen Gebrauch davon machen zu können; die Folge werde sein, daß man den Anfang des Griechischen nach Obersekunda verlegen werde, sobald erst das Reformsystem gesiegt habe; und daß mit einem griechischen Unterricht von drei Jahren nichts Ordentliches mehr geschafft werden könne, gebe der Leiter des Goethe-Gymnasiums selber zu.

Digitized by Google

Dieser Ausgang sei nun gerade das, was die größte und rührigste Gruppe innerhalb der Reformfreunde wünsche und mit vollem Bewußtsein erstrebe. Ihr Führer Friedrich Lange mache gar kein Hehl daraus, daß er das Reformgymnasium aus völlig andern Gründen zu befördern suche als Direktor Reinhardt: für Lange solle es ein Mittel sein, um den Einfluß der alten Sprachen zu brechen. Leider sehe Lange viel klarer in die Zukunft als der Frankfurter Direktor; dieser sei von den edelsten Absichten erfüllt, aber man könne ihm den Vorwurf nicht ersparen, daß er nicht erkenne, welcher Leute Geschäfte er besorge; er glaube zu schieben und er werde geschoben.

Zum Schluß gedachte Redner der kürzlich erfolgten Aufhebung des Gymnasialmonopols. Diese werde die günstige Wirkung haben, daß vielfach, besonders in kleinen Städten mit überwiegend gewerblicher Bevölkerung, bestehende Gymnasien in realistische Schulen umgewandelt würden; darüber könne sich auch der Gymnasialverein nur freuen. Denn man wolle ja die Gymnasialbildung Niemandem aufdrängen, sondern nur dafür sorgen, daß sie denjenigen, die sie haben wollten, rein und unverkümmert zu teil werde. In dem Kaiserl. Erlaß vom 26. November 1900 sei zum ersten Mal von seiten der preußischen Regierung der Gedanke anerkannt worden, daß auf Grundlage der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen eine jede in ihrer Eigenart um so freier und voller sich entwickeln solle. Der verkörperte Widerspruch zu diesem Gedanken sei die Reformschule, weil sie die verschiedenen Bildungsstoffe in einer einzigen, allen Ansprüchen dienenden Lehranstalt zu vereinigen suche, ein Versuch, an dem die preußische Schulpolitik vor dem Jahre 1900 immer gescheitert sei. Deshalb könne er, so erklärte der Redner, nicht glauben, daß die Unterrichtsverwaltung wirklich, wie von Reformfreunden neuerdings behauptet werde, daran denke, schon jetzt wieder ihre Haltung zu ändern, die Gründung von Reformgymnasien zu begünstigen, oder gar an einer Staatsanstalt mit solcher Einrichtung vorzugehen; denn damit würde sie erkennen lassen, daß sie entweder, wie Dr. Lange, gewillt sei, den Einfluß der alten Sprachen zu verdrängen, oder, wie der andere Flügel der Reformpartei, daß sie nicht wisse, woher die ganze Bewegung kommt und wohin sie führen muß. (Der vollständige Text der Rede erschien als Broschüre im Verlage von L. Voß u. Co., Düsseldorf.)

Reicher Beifall bekundete den Dank der Versammlung für die Ausführungen des Redners. In der sich anschließenden Diskussion gedachte Prof. Dr. Martens der Verdienste der verstorbenen Mitglieder Dr. Graf und Dr. Abraham Frowein um die Sache des Gymnasialvereins, und Direktor Prof. Scheibe gab eine längere Erklärung ab, aus der hervorgeht, daß man vorläufig in Elberfeld nicht daran denkt, das dortige Gymnasium in ein Reformgymnasium nach Frankfurter Art umzuwandeln.

Sodann erfolgte die Konstituierung des Zweigverbandes unter Annahme der nachstehenden **Satzungen:**

1. Der Zweigverein verfolgt, wie der allgemeine Gymnasialverein, den Zweck, die humanistische Schulbildung in ihrer Eigenart zu erhalten. Er sucht dieses Ziel hauptsächlich dadurch zu erreichen, daß er in Vorträgen und Diskussionsabenden den Beweis führt, wie die Gymnasialbildung gerade heute besonders geeignet ist, tüchtige Mitarbeiter an den Kulturaufgaben der Gegenwart zu erziehen.

2. In der Frage der Berechtigungen steht der Zweigverband auf dem Boden der Braunschweiger Erklärung.

3. Mitglied des Zweigverbandes kann jeder Freund der Gymnasialbildung durch Meldung bei einem Vorstandsmitgliede werden.

4. Der Jahresbeitrag beträgt mindestens 3 Mark, wovon 2 Mark an den Hauptverein abgeführt werden, der dafür jedem Mitgliede ein Exemplar der Vereinszeitschrift „Das humanistische Gymnasium" liefert.

5. Das Vereinsjahr beginnt am 1. April. In jedem Jahr findet außer Vortrags- und Diskussionsabenden eine Generalversammlung statt.

6. Die Generalversammlung wählt den Vorsitzenden und zwölf Vorstandsmitglieder durch Stimmzettel mit absoluter Majorität oder durch Akklamation. Der Vorstand, dem

Digitized by Google

das Recht der Kooptation zusteht, wählt aus seiner Mitte den Vertreter des Vorsitzenden, den Schriftführer und den Kassenführer.

7. Der Austritt aus dem Zweigverbande muß vor Ablauf des Vereinsjahres schriftlich dem Vorstande angezeigt werden.

8. Anträge auf Abänderung dieser Satzungen sind zwei Wochen vor der Versammlung, in der darüber beschlossen werden soll, zur Kenntnis des Vorstandes und durch diesen zur Kenntnis der Mitglieder zu bringen. Für die Annahme ist Zweidrittelmehrheit der anwesenden Mitglieder erforderlich.

9. Wenn der Zweigverband sich auflösen sollte, so fällt sein etwa vorhandenes Vermögen dem Hauptverein zu.

Einstimmig wurde Herr Johann Wilhelm Simons, Elberfeld, Alexanderstraße 22, zum Vorsitzenden des Zweigverbandes gewählt. Als Vorstandsmitglieder gingen aus der Wahl hervor die Herren Dr. Asbach, Königl. Gymnasialdirektor in Düsseldorf, Dr. Paul Cauer, Direktor des städt. Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf, Prof. Evers, Gymnasialdirektor in Barmen, Pastor Geyser in Elberfeld, Geh. Regierungsrat Kaiser in München-Gladbach, Reichstagsabgeordneter Kirsch in Düsseldorf, Oberlehrer Kraushaar in Elberfeld, Landgerichtspräsident Müller in Duisburg, Kommerzienrat Molineus in Barmen, Prof. Scheibe, Gymnasialdirektor in Elberfeld, Dr. med. Voswinkel in Barmen, Landgerichtsdirektor von Weiler in Elberfeld.

Herr Direktor Braun von Hagen gab die Erklärung ab, daß auch für Westfalen die Gründung eines Zweigvereins in naher Aussicht stehe. An die Versammlung schloß sich ein gemeinsames Mahl, bei dem in gebührender Weise der Verdienste des Herrn Johann Wilhelm Simons um das Zustandekommen des Zweigverbandes gedacht wurde.

Die XXXIX. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.[1])

Die Osterdienstagsversammlung des genannten Vereins fand auch dieses Jahr in der Aula des Marzellengymnasiums zu Köln statt. Sie war von 85 Teilnehmern besucht, unter denen sich der Provinzialschulrat Dr. Meyer aus Koblenz befand. Nachdem der Vorsitzende, Geheimrat Dr. Oskar Jäger die Versammlung mit einigen Worten begrüßt und ihren Anteil an der Erkrankung des Leiters der Anstalt, deren Gastfreundschaft sie auch in diesem Jahr genießen, gegeben hatte, fuhr er fort:

„Wenn wir, geehrte Herren und Freunde, den rückschauenden Blick, wie üblich, auf das Jahr richten, das seit unserer letzten, der 38sten Versammlung vergangen ist, so finden wir, selbstverständlich, daß dieses Jahr ganz unter dem Einfluß der Proklamation der Gleichwertigkeit der humanistischen und realistischen Schulgattungen und der auf dieser Grundlage beruhenden neuen Lehrpläne steht. Von diesen letzteren eingehender oder überhaupt heut zu sprechen fühle ich mich nicht berechtigt: sie werden ja die Grundlage sein, auf der sich auch die Arbeit dieser Versammlungen weiterhin vorzugsweise bewegen wird; was aber jene Proklamation betrifft, so möchte ich, um, in unserem Kreise zunächst, keine Unklarheit aufkommen zu lassen, bemerken, daß die Gleichwertigkeit eigentlich nie bestritten worden ist. Jede Schule ist je an ihrem Platz jeder andern gleichwertig, wenn sie ihn ausfüllt: man meinte also mit „gleichwertig" das gleiche Recht und die gleiche Pflicht, für akad. Studien vorzubereiten. So viel ich sehen kann, ist das Interesse an dieser doch mindestens im Prinzip tiefeinschneidenden Bestimmung auf den Universitäten nicht besonders lebhaft, zum großen Teil wohl deshalb, weil man davon wenigstens in nächster Zeit keine allzubedeutenden Folgen, keinen Massenandrang von Realabiturienten erwartet. Um so größer ist das Interesse in unseren gymnasialen und Mittelschulkreisen. Dieses Interesse aber ist jetzt, durch die Verkündung der

1) Im folgenden Referat stammen die Worte, welche Jäger gesprochen hat, aus seiner Feder; das Uebrige ist dem Bericht eines Vereinsmitgliedes in der Kölnischen Zeitung vom 3. April Nr. 255 entlehnt.

Digitized by Google

Gleichberechtigung, für uns von jedem, ich möchte sagen, egoistischen Beisatz befreit, ein rein sachliches geworden. Das freilich von allem Anfang an thörichte Gerede vom Gymnasialmonopol ist abgethan, und für heute möchte ich auf zwei wohlthätige Wirkungen dieser Aenderung hinweisen."

„Die erste ist, daß die Lehrer an Gymnasien und Realanstalten sich wieder verstehen, nähern, wieder miteinander auf dem geweihten Grunde ihres gemeinsamen Berufs sich begegnen werden. Es war freilich bloß ein agitatorisches Schlagwort — halbwahr und also ganz verlogen — wenn man früher von einem Riß hörte, der durch die Nation gehe. So tragisch ist die Lage nie gewesen; aber eine Spannung, ein Mißverstehen, ein verdrießliches Schmollen innerhalb des Lehrerstandes selbst hat allerdings bestanden und ist jetzt verschwunden oder wenigstens im Verschwinden begriffen. Die zweite günstige Wirkung ist, daß jede der Anstaltsgattungen sich freier nach ihrem immanenten Prinzip und Wesen wird gestalten und ausleben können. Fast wäre ich versucht, Lessings berühmte Parabel von den drei Ringen auf unsere Schulprobleme anzuwenden und von dem Gymnasialring, dem Realgymnasialring und dem Oberrealschulring zu sprechen. Hat jeder — möchte ich mit dem Richter im Nathan zu den drei seither hadernden Brüdern sprechen — hat von

Euch jeder seinen Ring von seinem Vater,
So glaube jeder sicher seinen Ring
Den ächten —

und weiter:

Wohlan!
Es eifre jeder seiner unbestochenen
Von Vorurteilen freien Liebe nach!
Es strebe von euch jeder um die Wette,
Die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag
Zu legen!

Es kann meine Aufgabe nicht sein, ausfindig zu machen, in welcher Weise die Realgymnasien und Oberrealschulen von dieser Freiheit oder Möglichkeit nach ihren besonderen Lebens- und Wesensbedingungen angesichts der ihnen jetzt zugewiesenen und von ihnen übernommenen neuen Pflicht Gebrauch machen sollen oder werden. Für das Gymnasium und seine Lehrer aber erhebt sich meines Erachtens die klare Pflicht, die Buntheit seiner Fächer und Aufgaben nicht noch bunter werden zu lassen, die Pflicht zu vereinfachen, zu konzentrieren, zu sammeln, sich immer klarer zu werden über die letzten Ziele und Zwecke, die wir mit unserem Latein und Griechisch verfolgen, und daneben von allen den Bildungs- und Erziehungsmomenten mit Einsicht Nutzen zu ziehen, die ihm der Fortschritt in der Erkenntnis des antiken Lebens bietet".

„Noch wäre von dem vierten Bruder zu reden, der sich mittlerweile und auch mit einem kostbaren und sehr glänzenden Stein in seinem Ring zu den dreien gesellt hat, dem Reformgymnasium, was ich zu thun mich wohl hüten werde, da wir uns vor zwei Jahren darüber ausführlich auseinandergesetzt haben, ich auch für meinen Teil dem, was jüngst Freund Cauer darüber gesagt hat, nichts hinzuzusetzen oder davonzuthun wüßte. Auch auf dem jüngsten Straßburger Philologentag ist das Reformgymnasium nach Frankfurter System in lebhaften Farben abgeschildert worden, zur Erörterung in der pädagogischen Sektion ist es nicht gekommen: es war hier nur möglich, abermals den Differenzpunkt nachdrücklich hervorzuheben, der die Humanisten des althumanistischen Gymnasiums von denen des Reformgymnasiums trennt: daß nämlich für uns Althumanisten — denn auch ich gehöre zu diesen, wer es noch nicht weiß — der Frühanfang des Lateinischen und entsprechend des Griechischen einen absoluten Wert hat, daß, wo dieser Unterricht äußeren Vorteilen zu lieb den angehenden Gymnasialschülern entzogen wird, das Gymnasium uns an einem Lebensteil geschädigt erscheint und also bei uns von einem Kompromiß in dieser Lebensfrage nicht die Rede sein kann."

„Sie sehen, verehrte Herrn, an Stoff zur Arbeit fehlt es uns nicht und wir können sie freudig leisten, weil sie, redlich gethan, wie immer auch gestaltet dem Vaterland frommen muß, und so lassen Sie uns denn ohne weitere Vorrede zu der des heutigen Tages schreiten."

Digitized by Google

Hierauf erhielt Oberlehrer Dr. Wiesenthal-Barmen das Wort zur Begründung seiner Thesen über den **geographischen Unterricht** auf der Oberstufe des Gymnasiums. Sie lauteten folgendermaßen: „1. Ziel des erdkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe des Gymnasiums ist nicht Vermehrung der Einzelkenntnisse, sondern Förderung des erdkundlichen Verständnisses. 2. Zur Erreichung dieses Zieles bedarf es auf dem Obergymnasium weder einer abgesonderten Stunde noch eines besondern Fachlehrers, vielmehr genügt hier eine Teilung der Arbeit zwischen Physik- und Geschichtslehrer. 3. Der Geschichtslehrer bedarf zur Erklärung des Menschheitslebens in Vergangenheit und Gegenwart geographischer Bildung und Weiterbildung, für die im besondern die Einrichtung von Ferienkursen wünschenswert ist. 4. Bei der Auswahl des Stoffes ist der „praktische Nutzen" in dem Sinne zur Richtschnur zu nehmen, daß die geographischen Grundlagen des heutigen Wirtschafts- und Verkehrslebens in erster Reihe berücksichtigt werden. 5. Die erdkundlichen Wiederholungen in Anlehnung an den Geschichtsunterricht sind nicht auf 2×6 abgesonderte Stunden zu beschränken, sondern organisch mit dem Geschichtsunterricht zu verbinden. 6. Was die Methode betrifft, so empfiehlt sich zur Kontrolle des häuslichen Atlasstudiums das Kartenextemporale allereinfachster Art, für die länderkundlichen Wiederholungen die vergleichende Gruppierung in der Klasse." Ueber diese zum Teil von dem Vorragenden eingehend erörterten Thesen entspann sich eine anregende und für die Behandlung des so wichtigen Unterrichtsgegenstandes wertvolle Besprechung, an der besonders der Vorsitzende Geh. Rat Jäger, Dr. Rindfleisch (Köln-Ehrenfeld), Prof. Dr. Reuß (Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium), Dr. Meiners (Elberfeld), Direktor Dr. Cauer (Düsseldorf), Prof. Dr. Pahde (Krefeld), Direktor Jahn (Mörs), Dr. Wolf (Düsseldorf), Prof. Ruppersberg (Saarbrücken) und Direktor Dr. Schweikert (M.-Gladbach) teilnahmen. Man stimmte im großen und ganzen dem von Direktor Cauer gemachten Veränderungsvorschlage der ersten These zu, statt „nicht Vermehrung der Einzelkenntnisse" zu sagen „durch Wiederauffrischung der Einzelkenntnisse Förderung des erdkundlichen Verständnisses". Gegen die von Prof. Pahde aufgestellte Forderung, den erdkundlichen Unterricht nur den Fachmännern zu übertragen, erhob sich entschiedener Widerspruch, und ebenso gegen die Anordnung besonderer geographischer Stunden auf der Oberstufe des Gymnasiums. Entgegen der sonstigen Gepflogenheit dieser Versammlungen, über vorliegende Fragen nur zu beraten und Meinungen auszutauschen, wurde über diesen Punkt eine besondere Abstimmung beliebt. Sie ergab mit großer Mehrheit die Ablehnung des Vorschlags des Prof. Pahde. Nicht minder interessant waren die Ausführungen der verschiedenen Redner über die These 5. Während die einen dem Thesensteller zustimmten, wünschten andere, wie Prof. Reuß, nicht nur gelegentliche Anlehnung an den geschichtlichen Unterricht, sondern entweder 2×6 abgesonderte Stunden, oder wie Dr. Wolf, der damit dem Thesensteller sehr nahe kam und wertvolle Erörterungen gab, geographische Wiederholungen im Anschlusse an ein größeres durchgenommenes Gebiet der Geschichte, wie z. B. nach der in der Unterprima behandelten Periode des Mittelalters die Fragen zu beantworten seien, welche Wandlungen in der Gestaltung der geographischen Verhältnisse durch die Völkerwanderungen, die Kreuzzüge und die Entdeckungsfahrten gekommen seien. Der These 4 stimmte die Versammlung nach Ausführungen des Thesenstellers und des Vorsitzenden durchaus zu, indem man aber dabei betonte, daß dieselbe durch die Hervorhebung des „praktischen Nutzens" keinen Gegensatz zur wissenschaftlichen Betreibung der Erdkunde begründen solle. Die sehr lehrreichen Verhandlungen ergaben, daß diese Fragen über den erdkundlichen Unterricht noch nicht spruchreif sind und erst nach weitern praktischen Erfahrungen im Unterricht selbst sich zeigen muß, ob die Anordnungen der neuen Lehrpläne sich ohne Ueberlastung und Schädigung des Geschichtsunterrichts werden durchführen lassen.

Nach einer Pause erhielt Oberlehrer Rick (Köln, Gymnasium und Realgymnasium in der Kreuzgasse) das Wort zu einem Vortrage „über einige **Unterrichtsgrundsätze beim Gymnasialunterricht**". Auf Grund langjähriger Erfahrungen bespricht Redner die Fortschritte, welche die Methode des Unterrichts gemacht habe, die ihren Niederschlag ja in den verschiedenen Lehrplänen gefunden hätten. Ein wichtiger Grundsatz, der im heutigen Unterricht zur Anwendung kommen soll, sei die methodische Anleitung der Schüler zum

Digitized by Google

Arbeiten, hier würden weit höhere Forderungen gestellt als in frühern Zeiten. Der Lehrer müsse zunächst eine möglichst klare Einsicht davon zu gewinnen suchen, welches die geistige Auffassungs- und Leistungsfähigkeit der Schüler auf jeder Stufe sei, welcher Art die Schwierigkeiten seien, welches die beste Weise, den neuen Stoff dem Geiste geeignet zu machen. Danach müsse von vornherein der ganze Unterrichtsplan festgelegt werden. Der Redner erläutert diesen Grundsatz durch zahlreiche Beispiele, ebenso wie den zweiten, dessen vollkommenste Durchführung der Geist der neuen Pädagogik den Lehrern ans Herz lege, die richtige Festsetzung und Umgrenzung des Unterrichtsstoffes, die dann geschieht, wenn nur das auf einer Stufe gelernt wird, was zu ihr paßt und für sie notwendig ist. Als drittes, besonders wichtigen Grundsatz stellt der Redner die Konzentration des Unterrichts auf, durch die man erreichen will, daß der Wissensstoff durch Zusammenfassung und Vergleichung dem Schüler verständlicher gemacht werde. Hier ist man auf allen Unterrichtsgebieten jetzt überaus thätig. Der Redner weist zum Beispiel auf die Parallelgrammatiken hin, wie sie Reinhardt und andere Frankfurter Lehrer für die Reformgymnasien herausgegeben haben; auch glaubt er die besten Erfolge erzielen zu können, wenn jedem Fache entsprechend seiner Eigenart und den innerlichen Verhältnissen zu andern Fächern die methodische Behandlung zuteil wird, die anerkennenswerte Erfolge ermöglicht. Die Besprechung des Vortrages, für den der Vorsitzende unter dem Beifall der Versammlung den Dank aussprach, mußte wegen der vorgerückten Zeit auf das nächste Jahr verschoben werden, ebenso die Behandlung des dritten Punktes der Tagesordnung: Englischer Unterricht auf den Gymnasien.

An Stelle des satzungsgemäß aus dem Ausschuß scheidenden, für ein Jahr nicht wiederwählbaren Mitgliedes, Prof. L. Stein (Köln, Marzellengymnasium) und Prof. Moldenhauer (Köln, Friedrich-Wilhelms-Gymnasium) wurden gewählt Direktor Dr. Scheibe (Elberfeld) und Oberlehrer Dr. Marcks (Köln, Friedrich-Wilhelms-Gymnasium). Das gemeinsame Mittagsmahl in der Gesellschaft „Erholung" verlief bei den vorzüglichen Tischreden des Provinzialschulrats Dr. Meyer auf den Kaiser, Jägers auf das Provinzial-Schulkollegium, Direktors Cauer auf den Altmeister Jäger, Direktors Zahn auf die Damen u. s. w., in der angeregtesten Weise.

Aus der Straßburger Philologenversammlung.

Die Eröffnungsrede des Professor Schwartz zeichnete sich nicht blos durch Gedankenfülle, sondern ebenso durch Gedankenwahrheit und Gefühlswärme aus, und wenn bisweilen auch der satirische Ton angeschlagen wurde und sich zu recht kräftigen Ausdrücken zuspitzte, beispielsweise wo der Redner von dem schelleulauten Epigonentum sprach, das jetzt bei Jubiläen und Jahrhundertfesten den bequemen Genuß väterlicher und großväterlicher Arbeit zu quittieren pflege, so findet das seine ausreichende Erklärung in den unglaublichen Plattheiten, die im Lauf der letzten Jahre über die klassischen Studien auch von Stellen geäußert worden sind, auf denen man ein gewisses Verständnis für die Aufgaben der Wissenschaft erwarten sollte. Für die humanistischen Schulstudien von Bedeutung war die Stelle am Schluß der Rede, wo die Wissenschaftlichkeit der Gymnasiallehrer als der Nährboden bezeichnet wurde, auf dem der Baum der deutschen philologischen Wissenschaft gewachsen sei, und wo Schwartz dem Wunsche Ausdruck giebt, daß den Kollegen von der Schule nicht zu wenig von der Sorgenfreiheit und der Muße zugemessen werden möge, wie sie der wissenschaftliche Arbeiter brauche. Er berührte sich hier mit Ausführungen Fr. Paulsens in dem vorjährigen Dezemberheft der Preußischen Jahrbücher, der zugleich hervorhob, wie wichtig es für das Ansehen des Standes der akademisch gebildeten Lehrer sei, daß eine ansehnliche Zahl von ihnen zu der Wissenschaft nicht bloß in einem rezeptiven, sondern auch einem produktiven Verhältnis stünden. Wir stimmen Schwartz wie Paulsen vollkommen bei, doch mit dem Zusatz, daß es uns alle Zeit auch für den Unterricht an den Gymnasien hochwichtig erschienen ist, daß wenigstens einige der Lehrer in den oberen Klassen sich an

Digitized by Google

wissenschaftlicher Forschung beteiligen. Es ist ja natürlich möglich, daß Jemand über solcher Forschung seine pädagogischen Pflichten versäumt. Aber der wahre Grund solches Verhaltens liegt doch nicht in der Beschäftigung mit der Wissenschaft, sondern in dem Mangel an Pflichtbewußtsein, einem Mangel, der bei anderen etwa zur Folge hat, daß sie sich im Uebermaß geselligen Vergnügungen hingeben; und ich denke, dem Direktor, der zu wählen hätte zwischen einem Lehrer, welcher nach dieser Richtung neigt, und einem, der sich zu sehr in wissenschaftliche Forschung vertieft, — diesem Direktor dürfte die Wahl nicht schwer fallen. Auch ist richtig, daß manche in die Wissenschaft tief eingedrungene Lehrer recht wenig befriedigende Pädagogen waren und insbesondere bisweilen die Disziplin sehr schlecht zu handhaben vermochten: es giebt berühmte Beispiele. Aber hierfür den Grund in der Gelehrsamkeit zu suchen, nicht in dem Mangel an pädagogischer Begabung, und deswegen ein Minus von jener zu wünschen, wäre geradezu kindisch. Diejenigen Lehrer, welche den Schülern die meisten wissenschaftlichen Impulse geben, werden doch im allgemeinen die sein, welche zugleich zur wissenschaftlichen Forschung in einem genaueren Verhältnis stehen; und wer als spezifische Aufgabe der Gymnasien ansieht, daß die Schüler zur Erfassung einer Universitätswissenschaft vorbereitet werden sollen, wird, wo solche Lehrer einem Gymnasium ganz fehlen, darin einen wesentlichen Mangel der Anstalt erblicken.

Unter den Vorträgen, die in den allgemeinen Sitzungen gehalten wurden, hatte pädagogisches Interesse in höherem Grade der, welchen der Direktor des Frankfurter Goethegymnasiums über die bisherigen Ergebnisse der Reformorganisation, speziell im altklassischen Unterricht, hielt. Eine nicht blos kurz berichtende Besprechung desselben ist wohl umsomehr angezeigt, als eine Debatte nach Beschluß der Majorität der Versammlung nicht stattfand.

Reinhardt ging von der auch früher schon wiederholt abgegebenen Erklärung aus, daß er zu seinem Reformversuch durch die Stundenverkürzung veranlaßt worden, die in Preußen das Lateinische und Griechische durch die Lehrplanänderungen der Jahre 1882 und 1892 erfahren habe, daß er mit dem früheren Gymnasiallehrplan durchaus einverstanden gewesen, jetzt aber den klassischen Unterricht schwer bedroht gesehen habe und zu seiner Wahrung eine andere Verteilung der Lehrstoffe für ersprießlich gehalten habe, durch die den alten Sprachen die unteren Klassen entzogen worden, dafür aber in den oberen mehr Raum geschafft sei. Der mit solcher Disposition gemachte Versuch, an den er selbst doch nicht ganz ohne Bedenken herangetreten, sei nun bisher entschieden geglückt. Uebrigens sei seine Absicht durchaus nicht, hier für die Frankfurter Gestaltung des Gymnasiallehrplans Stimmung zu machen, sondern er wolle sie nur rechtfertigen.

Hierauf erwähnte Reinhardt das Resultat des ersten Abiturientenexamens an seiner Anstalt, daß von 38 Oberprimanern im Frühjahr 1901 nur einer nicht bestanden habe, erklärte indes, hierauf nicht ein so großes Gewicht zu legen, da er in dem Bestehen der Reifeprüfung noch nicht einen Beweis des Geistes und der Kraft sehe, und da dies Ziel auch von Treibhauspflanzen erreicht werden könne, die hernach bei schlechter Witterung versagten. Für bedeutungsvoller hält der Redner die Anerkennung, die den Leistungen des Goethegymnasiums von den verschiedensten Besuchern zuteil geworden sei, deren die Anstalt mehr gehabt habe, als irgend eine andere in Deutschland. Und diese Anerkennung ist gewiß überall eine aufrichtige gewesen. Nur darf nicht vergessen werden, daß gar manche von den Besuchern, unter Anderen auch meine Wenigkeit, bei hoher Anerkennung des Geleisteten, doch keineswegs zu dem Ergebnis gelangt sind, die hier verwirklichte Organisation sei zur allgemeinen Einführung zu empfehlen, daß sehr weit davon entfernt besonders derjenige ist, welcher sich genauere Kenntnis von der Qualität der Schüler auch durch zwei Stunden verschafft hat, die er selbst in der Anstalt gegeben (P. Cauer). Den größten Wert aber mißt R. dem Umstand bei, daß zwölf seiner Mitarbeiter, begeisterte Verehrer der klassischen Schulstudien, mit voller Ueberzeugung für das neue Verfahren eintreten, wie wir auch aus dem eigenen Munde solcher vernommen haben, zumteil mit dem Zusatz, daß sie zuerst entschiedene

Digitized by Google

Gegner der Aenderung gewesen seien. Hier tritt ein Argument auf, das starke Wirkung zu üben geeignet ist. Das Bekenntnis Bekehrter pflegt schwerer zu wiegen, als von Anfang an gehegte Ueberzeugungen. Und doch kommt es bei der Wertung solcher Sinnesänderungen wesentlich auf die seelischen Momente an, durch die sie veranlaßt sind. Es ist sehr wohl begreiflich, daß ein mit höchster Anstrengung erzieltes, wider Erwarten geglücktes und vielfach anerkanntes Arbeitsergebnis den Sinn der Arbeiter mit solcher Befriedigung erfüllt, daß sie meinen, der von ihnen eingeschlagene Weg sei, wenn nicht der einzig richtige, doch weitaus der beste, und daß sie infolge dessen den Blick für die Vorzüge anderer Wege verlieren. Da nun aber einmal der Abfall von früheren Ansichten solchen Eindruck macht, so habe ich um so mehr Veranlassung, mich gleichfalls als *Bekehrten* vorzustellen, aber *nach der entgegengesetzten Richtung*, habe mir übrigens diese Vorstellung schon früher einmal gelegentlich gestattet. — Ich war einst mit der geringeren Anzahl von Jahreskursen und Gesamtstundenzahlen für das Lateinische und Griechische, wie ich sie in den 60er Jahren des verflossenen Jahrhunderts in einem schweizerischen Kanton erlebte, ganz zufrieden. Das Lateinische wurde in 6, das Griechische in 5 Jahreskursen gelehrt, das letztere zuerst in 6 + 6 + 6 + 7 + 7, später durchweg in je 6 wöchentlichen Stunden, so daß die Gesamtzahl der im Laufe einer Woche gegebenen griechischen Lektionen zuerst der des Goethegymnasiums gleich war, dann um 2 unter dieser blieb, und ich erzielte dabei im Griechischen mit den Schülern des obersten Kurses einen Umfang der Lektüre, der sich sehr wohl neben dem der Frankfurter Anstalt sehen läßt. Da Reinhardt uns mit dem bis Anfang Oktober v. J. in Oberprima Erreichten in seinem Vortrag, mit dem im ganzen Schuljahr Absolvierten jetzt im letzten Osterprogramm bekannt gemacht hat, so will ich seine Mitteilung einmal mit dem zusammenstellen, was die Nachrichten der aargauischen Kantonsschule über das Schuljahr 1868/9 bezüglich des im griechischen Unterricht der obersten Gymnasialklasse erledigten Pensums melden. *Reinhardt* las in 5 St. Platons Protagoras und Gorgias ganz, aus Thucydides II 1—78 und vom III. und IV. Buch noch 48 Kapitel, eine Auswahl aus griechischen Lyrikern und Euripides' taurische Iphigenie (diese allerdings, wenn ich ihn in seinem Vortrag richtig verstanden, in Nebenstunden, und so, daß nicht Alle alles präparierten, sondern die einen dies, andere jenes). Reinhardts Kollege Wirth aber las zu gleicher Zeit in 3 St. 8 Bücher Ilias und Sophokles Antigone. Einen Teil der Reinhardt'schen Stunden nahmen dabei schriftliche Uebersetzungen (auch ins Griechische) ein. Die Angabe des *Aarauer* Programms lautet: „Aeschylus' Agamemnon, Sopholes' Antigone, Euripides' Medea, Aristophanes' Frösche. Einige Idyllen des Theokrit. Xenophons Denkwürdigkeiten des Sokrates B. I, Plato's Phädon, Demosthenes' dritte olynthische Rede." Dazu mag bemerkt werden, daß das äschylische Drama (unter Benutzung der Enger'schen Ausgabe mit deutschen Anmerkungen und Glossar) von Ostern bis zu den Sommerferien gelesen und daß als Ferienaufgabe die Repetition der Tragödie nebst einem kleinen deutschen Aufsatz gegeben wurde, in dem einzelne Punkte, die ich bei der sachlichen Interpretation behandelt hatte, z. B. die in den lyrischen Partien hervortretende Vorstellung von Zeus, auszuführen waren (jeder der 17 Schüler erhielt ein besonderes Thema); ferner daß der Phädon mit Ausnahme weniger Kapitel vollständig (in einer Ausgabe ohne Kommentar) gelesen ist und speziell die Argumentationen für die Unsterblichkeit der Seele besprochen worden sind (die platonische Apologie wurde in der zweitobersten Klasse gelesen). Den Sophokles lasen die Schüler in Schneidewins, den Aristophanes (mit ein paar Auslassungen) in Kocks Ausgabe, die theokritischen Idyllen in Buchholzens Anthologie (die in der zweitobersten Klasse zur Lektüre elegischer, jambischer und lyrischer Gedichte benutzt wurde), Euripides aber, Xenophon und Demosthenes, wie Plato, in unkommentierten Ausgaben. Ebenso, wie Reinhardt, ließ ich auch auf der obersten Stufe das Uebersetzen *ins* Griechische nicht fallen. Im schriftlichen Abiturientenexamen war eine nichtgekannte Stelle aus Demosthenes zu übersetzen, im mündlichen waren verschiedene Stellen des Agamemnon und Ungelesenes aus Plato zu übertragen. Und ganz ähnlich gestaltete sich die Sache in den anderen drei Jahren, in denen ich das Griechische in der obersten Kl. zu geben hatte. Immer sind 3 Tragödien und eine Komödie und ist auch reichlich aus Platon gelesen worden, mancherlei auch privatim. Nur eins war mir nicht recht.

Digitized by Google

Mit der poetischen Lektüre, die ich stets in den Vordergrund gestellt habe, stand es ordentlich (von Homer wurde recht viel in der dritt- und zweitobersten Klasse gelesen); aber von griechischer Prosa mußte m. E. noch mehr kennen gelernt werden. Zur Erreichung des Vermißten schien mir folgende Organisationsänderung helfen zu können. Das Aarauer Gymnasium hat nur vier unseren Sekunden und Primen entsprechende Klassen, in die unterste tritt man mit elementaren lateinischen und griechischen Kenntnissen aus qualitativ recht verschiedenen, im ganzen Kanton verstreuten Schulen ein. Diese Verschiedenheit aber ist natürlich ein erhebliches Hemmnis für den klassischen Unterricht besonders in der untersten Gymnasialklasse. So kam ich eines Tages an den damaligen aargauischen Erziehungsdirektor, den auch außerhalb der Schweiz wohlbekannten Dr. Augustin Keller, mit dem Vorschlag, den griechischen Unterricht aus jenen Schulen, aus den wir die Gymnasiasten empfingen, ganz zu entfernen und ihm dafür in den vier Gymnasialklassen (natürlich mit Verminderung der Stunden für andere Fächer, die ja, sagte ich, in den unteren Anstalten stärker bedacht werden könnten) je 8 wöchentliche Stunden zu geben. Ich befand mich also, wie Reinhardt bemerken wird, wenn auch aus anderem Beweggrund, ganz auf dem Wege, den er betreten hat. Was mir der alte Schul- und Staatsmann erwiderte, habe ich schon an einem anderen Orte mitgeteilt; doch es mag hier wiederholt werden. Er glaube erstens, sagte er, daß man weiter komme, wenn der Schüler fünf Jahre lang jeden Wochentag eine griechische Stunde habe und sich mit dem Griechischen täglich zu Hause beschäftige, als wenn die Beschäftigung mit dieser Sprache nur durch vier Jahre bei einer etwas erhöhten Stundenzahl gehe. Der Hauptgrund aber, weswegen er im Interesse des griechischen Unterrichts mein Programm ablehnen müsse, sei der: vielleicht könne es auf wenige Jahre gelingen, anderen Unterrichtsgegenständen die eine oder die andere Stunde abzunehmen, die dem Griechischen in den vier Gymnasialklassen zugelegt werden solle; später aber werde zweifellos eine Reaktion eintreten, man werde jede Verkürzung anderer Lehrfächer für unzuträglich erklären, dagegen finden, daß das Griechische auch mit weniger Wochenstunden genug habe, und werde von den ihm zugeteilten subtrahieren ohne daran zu denken, die frühere Zahl der Jahreskurse wieder herzustellen. — Gegenüber diesen Gründen packte ich meinen Vorschlag ein, und daß Keller Recht hatte, wurde mir später noch klarer, ja ich erkannte, daß auch die Beschränkung des Griechischen auf 5, wie die des Lateinischen auf 6 Jahre vom Uebel sei. Denn ich erlebte in der Schweiz und machte dieselbe Erfahrung hernach bei verschiedenen anderen Ländern, daß von den wöchentlich dem Lateinischen und Griechischen zugewiesenen Lektionen zu Gunsten anderer Fächer immer noch mehr abgebröckelt wurde, auch wo die Gymnasialabiturienten gar keine Sonderrechte genossen, sich also die Behauptung verbietet, daß lediglich zur Aufrechterhaltung des sogen. Gymnasialmonopols moderne Unterrichtsfächer verstärkt oder hinzugefügt seien. Und dieses Schicksal traf den Gymnasiallehrplan besonders, wenn man früher zum Ersatz für Verminderung der lateinischen und griechischen Jahreskurse die wöchentliche Stundenzahl dieser Fächer in den oberen Klassen vermehrt hatte. Wer dieser Thatsache gegenüber seine Augen nicht verschließt, wird durch sie belehrt, daß man, um den altklassischen Unterricht in einer seine Wirksamkeit verbürgenden Ausdehnung zu wahren, sich vor Allem gegen eine Verminderung der ihm gewidmeten Jahre zu wenden hat.

Oder meint Reinhardt, daß der in Frankfurt geschaffenen Organisation wesentliche Wandlungen nicht drohen? Er weiß doch, daß gegen dieselbe nicht bloß von Freunden der altsprachlichen Schulbildung protestiert ist, sondern daß auch von reformerischer Seite schon jetzt mehrfach Ausstellungen gemacht sind, die das Prinzip des Planes antasten: so viele lateinische und griechische Stunden, wie sie der Frankfurter Lehrplan in den mittleren und oberen Klassen aufweise, brauche man nicht, sie müßten zu Gunsten anderer Fächer vermindert werden. In einem sehr lesenswerten Aufsatz der Neuen Jahrbücher f. d. klassische Altertum u. s. w.[1]) hatte Dr. H. Vogt, Professor am Breslauer Friedrichsgymnasium (das

1) Jahrg. 1901, Heft 4, S. 190 ff. Der Verfasser hebt unter Anderem auch richtig hervor, wie jüngst P. Cauer und wie ich im „Humanist. Gymnasium" 1898, S. 185 und 1899, S. 95 gethan, daß im Kreise der Freunde der Reformschulen verschiedene, ja entgegengesetzte Strebungen zu finden sind. „Unter dem Fähnlein der Schulreform kämpfen, oft nur mühsam durch das gemeinsame Feldzeichen zusammengehalten, sehr verschiedene Heerhaufen."

Digitized by Google

nebeneinander Normalgymnasial- und Reformgymnasialklassen enthält), ein Mathematiker, der zugleich ein eifriger Anhänger der altklassischen Schulstudien ist, auf Grund zumteil von eigenen Erfahrungen Einspruch erhoben gegen die Verschiebung der dem mathematischen Unterricht zugewiesenen Stundenzahlen, wie sie im Stundenplan der Reformgymnasien stattfindet, und hatte die übliche Disposition der mathematischen Lektionen für die bessere erklärt; jetzt ist ihm nun von dem Hauptverfechter der Reformschulorganisation im Abgeordnetenhaus, dem Oberlehrer Wetekamp in Breslau, in Nr. 1 des laufenden Jahrgangs der Reformzeitschrift erwidert worden: „Wenn Vogt seine Bedenken darüber ausspricht, ob nicht die Mathematik in den oberen Klassen der Reformgymnasien zu kurz kommt, so können wir ihm dafür nur dankbar sein, denn nur durch allseitige Erörterungen können wir im Schulwesen weiter kommen. Entschieden widersprechen müssen wir aber, wenn er meint, daß das Frankfurter Gymnasium das Ideal des Vereins für Schulreform sei. Der Verein hat von vornherein keinen Zweifel darüber gelassen, daß der Frankfurter Lehrplan als allzu philologisch seinen Wünschen nicht voll entspricht, er hat ihm aber trotzdem seine Unterstützung zugewandt, damit endlich auch für das Gymnasium ein Versuch mit dem lateinlosen Unterbau zu Stande käme." Das heißt doch in der That nichts Anderes als: der Frankfurter Lehrplan ist für den Reformverein nur das Sprungbrett zur Erreichung einer noch wesentlich weitergehenden Verkürzung des klassischen Unterrichts. Reinhardt hat mir gegenüber einmal geäußert, er müsse sich eben nach zwei Seiten wehren, gegen die, welche den bis 1892 allein geltenden Gymnasiallehrplan als den normalen verteidigten, und gegen die, welche einen ganz beschränkten Betrieb der klassischen Sprachen erstrebten. Gewiß, und eine Verständigung mit den letzteren dürfte ihm viel schwerer fallen, als die mit uns, weil das Ziel, das er aufrichtigsten Sinnes, wie ich nie bezweifelt habe, verfolgt, das auch von uns verfolgte und dem von jener Seite erstrebten entgegengesetzt ist. Deshalb ist er auch im Gymnasialverein verblieben und hat in Bremen ausdrücklich erklärt, daß er seiner Tendenz nach in diesem seine Stelle habe.

Der Reinhardt'sche Plan hat nach unserer Ueberzeugung nur unter einer Bedingung Aussicht auf längere Dauer, wenn nämlich die so organisierten Anstalten Ausnahmen bleiben und von den Verfechtern des klassischen Unterrichts an ihnen auf das Mehr von lateinischen und griechischen Lektionen, das die andern Gymnasien haben, hingewiesen werden kann, wenn die letzteren als Normalgymnasien gelten. Sollte aber die Organisation des Reformgymnasiums in irgend einem Staate einmal allgemein oder auch nur in der Mehrzahl der Gymnasien verbreitet sein, so würde dort sicher die Ausdehnung des klassischen Unterrichts in den oberen Klassen eingeschränkt werden. Wenn also R. wiederholt in seinem Straßburger Vortrage versicherte, er wolle nicht Propaganda für das Reformgymnasium machen, so hat er damit etwas bezeichnet, was recht sehr im Interesse der Erhaltung des Lehrplans liegt, dessen Urheber er ist. Ein erfolgreiches Propagandamachen würde diese Lehrplangestaltung zerstören, und der humanistisch Gesinnte, der solche Propaganda getrieben, würde dann erkennen, daß er, mit Cauer zu reden, die Geschäfte Anderer besorgt hat.[1])

Als didaktischen Vorzug der Reihenfolge Französisch-Latein hob R. in Straßburg wieder hervor, daß bei der Verstandesentwicklung der Tertianer das Lateinische viel rationeller betrieben werden könne und deswegen für Lehrer und Schüler auf dieser Stufe der lateinische Elementarunterricht einen viel größeren Reiz habe. Dem gegenüber können immer nur wieder die Thatsachen betont werden, daß es im ganzen Gymnasialkursus keine oder wenige Lektionen giebt, die, ordentlich erteilt, so anregend und frisch verlaufen, wie

1) Verallgemeinerung der Reformschulorganisation würde, wie ich in dieser Zeitschrift 1898, S. 23 ausgeführt habe, wahrscheinlich auch die Folge haben, daß der Beginn des Griechischen nach O. II geschoben würde, vielleicht wieder mit vorübergehender Ersetzung des Minus von Jahreskursen durch Vermehrung der Wochenstunden oder auch von vornherein ohne entsprechenden Ersatz. Hat doch ein preußischer Gymnasialdirektor schon vorgeschlagen, in der O. II dem Griechischen zwar 10 Stunden zu geben, aber in der U. I und O. I nur je 7, also im Ganzen nur 24. Auch Cauer hat in seinem Elberfelder Vortrag auf diese eventuell drohende Verstümmelung des Unterrichtsfaches, das dem Gymnasium sein Gepräge giebt, hingewiesen.

Digitized by Google

die Lateinstunden der Sexta, daß infolgedessen auch an gar manchen Anstalten erfahrene Lehrer gern gerade diesen Unterricht übernehmen, daß derselbe ebenfalls recht sehr auch rationell, verstandbeanspruchend und verstandbildend, gegeben werden kann und soll und daß, wenngleich das judiciöse Gedächtnis später mehr ausgebildet ist, dafür der von Neunjährigen aufgenommene Gedächtnisstoff erfahrungsgemäß sicherer und länger haftet. — Wenn aber R. in Straßburg als einen Vorzug seiner Organisation auch dies bezeichnet hat, daß hier der Unterricht in lateinischer Grammatik auf alle Klassen bis Prima verteilt und nicht schon vier Jahre vor Beendigung des ganzen Kurses abgeschlossen sei — in letzterem nämlich liege die Gefahr, den Schülern der oberen Klassen das Interesse an grammatikalischen Fragen zu nehmen —, so dürfte er mit diesem Argument am wenigsten weite Kreise für das Reformsystem einnehmen: denn im allgemeinen gilt heute die Devise, so früh als möglich mit der Grammatik aufzuhören. Wir allerdings denken, daß eingehende sprachliche Belehrungen und Uebungen in der Anwendung des Gelernten bis in die oberste Klasse unter allen Umständen festzuhalten sind, und wir glauben (zumteil auf Grund unserer Schülererfahrung), daß solche Belehrungen und Uebungen auch im neunten Jahr des Lateinunterrichts, richtig betrieben, sehr anregend sind, und begrüßen die retrograden Aenderungen des neuesten Lehrplans für das Lateinische in Preußen auch deswegen, weil durch sie die Möglichkeit gegeben ist, diese Seite des Lateinunterrichts wieder mehr zu pflegen. — Uebrigens ist in der Frage, ob besser das Latein auf das Französische oder das Französische auf das Latein gebaut werde, von einem Verteidiger der ersteren Reihenfolge selber eine Erklärung gegeben, die seiner Anschauung ungünstig ist. Direktor Ziehen hat in einem dem Protokoll der Junikonferenz beigedruckten Gutachten gegen den Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin, das den Lateinunterricht in IV beginnt, eingewendet, man könne das Französische in VI und V auch nicht annähernd zu einem solchen Abschluß bringen, daß es dem Lateinischen als vorbereitende Grundlage dienen könne. Wenn nun durch reichliche Erfahrung außer Zweifel steht, daß das Latein, während zweier Jahre getrieben, eine treffliche Grundlage zur Erlernung des Französischen bildet, so ist auch aus Ziehens Auseinandersetzung zu folgern, daß sich das Französische nicht in dem Grade zur Grundlegung eignet, wie das Lateinische.

Von den außerhalb der Didaktik liegenden Vorteilen, die man dem Reformsystem nachgerühmt hat, sagte nach meiner Erinnerung R. in Straßburg nichts, und daß sie völlig illusorisch sind, scheint mir heute ebenso wie vor zehn Jahren durch die Erfahrungen in anderen Ländern erwiesen. Von den Sätzen, die ich mir damals aufzustellen und besonders aus solchen Erfahrungen zu begründen erlaubte, ist meines Erachtens überhaupt keiner bisher widerlegt, weder der, daß durch die in Rede stehende Reform des höheren Unterrichts der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten vermehrt werden würde, noch die, daß sich die Gefahr der Ueberbürdung der Schüler in einer Reihe von Klassen steigern, daß die Wahl des Berufs für ihre Söhne den Eltern keineswegs leichter fallen würde, daß (wie wir eben wieder erörtert) die klassischen, speziell die griechischen Schulstudien bei Verallgemeinerung des Reformsystems der Verkümmerung entgegengehen und daß andere Unterrichtsgegenstände in den Reformgymnasien unmittelbar benachteiligt werden würden.

Der Vortrag von Professor Elter aus Bonn über das klassische Altertum und die moderne Wissenschaft ging von einer polemischen Bemerkung aus und führte dann einen positiven Gedanken sehr glücklich durch. Gerichtet war er gegen die landläufige Meinung, als ob zwischen den großen Errungenschaften der modernen Forschung und Technik und den Leistungen des Altertums eine tiefe Kluft sich befinde, und als ob man im Hochgefühl darüber, wie weit wir es gebracht, auf die Alten mitleidig herabsehen dürfe, auf die Alten und auf die Heutigen, die sich gegenwärtig noch mit solch antiquierten Zuständen und Menschen beschäftigen mögen. Der Unterschied zwischen moderner und antiker Forschung sei unverkennbar, aber die Frage, wie er ursächlich zu erklären sei, würde ent-

Digitized by Google

weder garnicht oder verkehrt beantwortet. „Es gereicht wirklich unserem angeblich überall nach den Ursachen fragenden Zeitalter nicht zu Ehre, wenn man sich zur Erklärung dieser so wichtigen Thatsache mit Redewendungen begnügt, wie die, die Alten hätten nun einmal nicht den Sinn für die exakten Wissenschaften gehabt, einem jener Ausdrücke, von denen J. Bernays einmal sagte, daß sie jedem Gebildeten geläufig und keinem Denkenden deutlich seien; als ob sich geistige Fähigkeiten, wie diese, plötzlich über Nacht einstellten, und nicht vielmehr hier wie überall nur in stetig zusammenhängender Entwicklung ein Fortschreiten sich vollzöge. Man nennt zwar als die großen Motoren der Neuzeit jene hervorragenden Ereignisse, wie die Entdeckung Amerikas, die Erfindung des Schießpulvers, der Buchdruckerkunst u. s. w., man feiert die Geisteshelden, die die Welt erleuchtet; aber all das erscheint so zusammenhanglos und unmotiviert, daß wirklich ein gnädiger Zufall das Menschengeschlecht aus seiner Ruhe aufgestört zu haben schient. Wie alle jene Entdeckungen und Erfindungen entstanden, wie Columbus erstand, wie Gutenberg, wie Copernicus, das im Ernste sich zu fragen und aus seinen Ursachen zu erklären, scheint selten Jemand das Bedürfnis zu empfinden."

Im Folgenden wurde nun vom Redner ausgeführt, wie die Geisteshelden, welche die neue Zeit heraufführten, bewußt an Gedanken des Altertums anknüpften. „Wenn Columbus z. B. den kühnen und folgenschweren Gedanken faßte, durch Umschiffung der Erde in westlicher Richtung ihre östliche Seite zu erreichen, so trieb ihn dazu weder eine geniale Eingebung noch das Resultat langjähriger wissenschaftlicher Untersuchungen über Gestalt und Umfang der Erde. Das ganze Mittelalter hatte, mit wenigen Ausnahmen, die Erde für eine Scheibe gehalten und glaubte sich dabei mit der Lehre der Bibel in Uebereinstimmung. Doch nicht Columbus oder einer seiner Zeitgenossen entdeckte jetzt plötzlich die Kugelgestalt der Erde. Das haben vielmehr längst die Griechen gefunden, und sie hatten bereits in mühseliger Arbeit den Erdumfang durch Gradmessungen ziemlich genau zu bestimmen versucht. Sie besaßen also die wissenschaftlichen Voraussetzungen für Columbus' That und haben ihm dieselben überliefert. Es waren die Handschriften des Ptolemäus, denen man diese Daten entnahm. Mit einer solchen nach Ptolemäus angefertigten Erdkarte Toscanellis, einem Stück griechischen Altertums, zog Columbus aus, nicht eine neue Welt zu entdecken, sondern Indien, das Wunderland des Altertums und Mittelalters, zu erreichen, im selben Jahr, wo Beheim zum ersten Male wieder seit dem Altertum einen Globus, seinen auf griechischer Anschauung beruhenden Erdapfel vollendete. Die Alten waren es, deren vielfach bei Plinius, Strabo u. A. ausdrücklich ausgesprochene Behauptung, daß man auf demselben Parallel von Iberien nach Indien müsse fahren können, jetzt durch Columbus' kühne That verwirklicht wurde. — Daß die Erde nicht den Mittelpunkt der Welt bilde, hatten ebenso die alten Pythagoräer längst erkannt; Aristoteles freilich hatte es geleugnet und damit war die geocentrische Weltauffassung Gemeingut des Mittelalters geworden. Copernicus brach den Bann, aber Copernicus selbst sagt es uns, wie er durch das Studium der Alten — und wen anders hätte er studieren können — die direkte Anregung empfangen habe, über die Achsendrehung der Erde nachzudenken. Er habe es sich zum Geschäft gemacht, so heißt es in seiner Vorrede an Paul III., alle die philosophischen Schriften, die er nur aufzutreiben vermocht, durchzulesen, um zu sehen, ob nicht irgend Jemand den Weltkörpern andere Bewegungen beilege, als diejenigen, welche in den Schulen gelehrt würden. Da habe er denn bei Cicero gefunden, daß Nicetas, und bei Plutarch, daß Heraklides Ponticus und Philolaus und Ecphantus die Bewegung der Erde angenommen hätten. Hierdurch aufgemuntert habe er seinerseits begonnen, an die Bewegung der Erde zu denken u. s. w. So unscheinbar die Andeutungen waren, dieser winzige Rest tiefster Gedankenarbeit der Alten, es war der Same, der jetzt aufging, wenn es auch Copernicus' unsterbliches Verdienst bleibt, aus diesem Körnlein griechischen Geistes ein neues, unser Weltsystem geschaffen zu haben."

Sodann führte Elter aus, wie auch auf dem Gebiet des Technischen in der Zeit der Renaissance vom Altertum die fruchtbarsten Anregungen ausgegangen seien. „Es mag überraschend sein, daß auch das Modernste des Modernen, die Technik, an dem Studium des

Digitized by Google

Altertums emporgewachsen sein soll. Indessen an den Thatsachen ist nicht zu zweifeln. Zu den verbreitetsten und zerlesensten Handschriften jener Zeit gehören die der griechischen Mechaniker. Herons Schriften gaben, wie wir heute wissen, den direkten Anstoß zur Anfertigung von Werken und Maschinerien, wie sie die Welt seit dem Altertum nicht mehr gesehen, und Conrad Dasypodius, der eifrigste Bearbeiter des Heron, ist zugleich der Verfertiger der berühmten Uhr des Straßburger Münsters, deren Mechanismus er selbst durch Heron erläuterte. Daß er durch das Studium dieses Mannes zum teil über ihn hinausgeführt wurde, ist nur ein neuer Beweis dafür, wie anregend und befruchtend das klassische Altertum zu wirken geeignet ist, statt wie man gemeint hat, durch seine Nachahmung alle Produktivität zu hemmen. Die Bedeutung des 1414 in St. Gallen von Poggio wieder entdeckten Vitruv für die großen Baumeister der Renaissance wäre ein Kapitel für sich. Alberti z. B. ringt sich an ihm empor, und seitdem hat ihn jeder große Architekt studiert und immer wieder ist er gedruckt worden: Rafaels Handexemplar besitzt die Münchener Bibliothek. Nicht minder interessant wäre es, im Einzelnen zu zeigen, woher Lionardo da Vinci die Anregung schöpfte zu seinen Versuchen im Konstruieren von Mechanismen, die ein Jahrhundert vorher undenkbar gewesen wären. Wenn ferner Brunelleſco sich erkühnte, die Kuppel von St. Maria del Fiore ohne Gerüst zu wölben, so verdankt er das wiederum außer dem Studium der römischen Gewölbebauten besonders den griechischen Mathematikern, in die ihn Toscanelli eingeführt hatte; und die Sternutafeln des Regiomontanus, mit denen Vasco da Gama wie Columbus hinausgefahren, sie sind eine Frucht seiner Studien in den griechischen Astronomen, die er in Italien mit Bessarion gesammelt: die Widmung in der Nürnberger Handschrift des Ptolemäus Bessario d. d. Regiomontano bedeutet ein Stück Weltgeschichte der astronomischen Wissenschaft."

Wie auf den Gebieten der verschiedensten Naturwissenschaften, nicht bloß der Astronomie und Geographie, der Anstoß zu neuen Untersuchungen und wissenschaftlichen Erfolgen von dem Studium der wiedererweckten antiken Autoren gekommen sei, wurde weiterhin von Elter durch überzeugende Beispiele gezeigt, so welchen Einfluß auf die Entwicklung der Botanik die Kenntnisnahme der Pflanzenbeschreibungen des Theophrast, Dioscorides und Plinius gehabt und wie epochemachend es für die Zoologie gewesen, als einer der vor den Türken sich nach Italien rettenden Griechen, Theodoros Gaza, die aristotelischen Tierbücher zum ersten Mal ins Lateinische übersetzte. Auch wie die Medizin der damaligen Zeiten aus den griechischen Aerzten lernte, wie in Uebereinstimmung hiermit die Mediziner oft zugleich die eifrigsten Humanisten waren, wurde besprochen; und daran dann noch ein kurzer Hinweis auf die Entwicklung der sogenannten Geisteswissenschaften unter dem gewaltigen Einfluß der antiken Litteratur angeschlossen; endlich aus der gesamten Darlegung der Schluß gezogen: „Die Renaissance ist die Wiege, das klassische Altertum aber die Mutter der modernen Wissenschaft: mit Hülfe der antiken Litteratur ward die reale Anschauung von der Welt der Natur und des Geistes wiedererobert. Es sind die aus tausendjähriger Vergessenheit zu neuem Leben erwachenden römischen und griechischen Schriftwerke, der Fachschriftsteller nicht minder als der großen Dichter und Denker, gewesen, die dem menschlichen Geist zuerst wieder jene unendliche Fülle von alten, wenn auch jetzt neuen Erkenntnissen zuführten, ihm eine ganze Welt verschollener Thatsachen und Ideen, die ganze geistige Errungenschaft jahrhundertlanger Arbeit in wenigen Jahrzehnten wiederschenkten und ihn so befähigten, sich im Adlerfluge über die öden Strecken des Mittelalters zu erheben, im frischen Besitze dieser Geistesschätze Wissen und Können dort fortzuführen, wo sie seit langen, langen Zeiten stehen geblieben waren, und in einem Triumphzug von Entdeckung zu Entdeckung fortzuschreiten."

Zu diesen Mitteilungen aus dem hochinteressanten Vortrag sind wir durch die Güte des Redners befähigt worden, der uns sein Manuscript freundlichst zur Benutzung überließ.

Digitized by Google

In der zweiten allgemeinen Sitzung sprach Direktor Dr. P. Cauer aus Düsseldorf über Philologische Weltanschauung.

Redner ging davon aus, daß eine jede selbständige Wissenschaft, indem sie dauernd an Problemen einer bestimmten Art arbeitet, im Geiste einen gewissen bleibenden Habitus, eine eigentümliche Art die Dinge zu betrachten erzeugt. Von Geschichte, Naturwissenschaft, Jurisprudenz gebe dies jeder zu; es gelte aber auch von der Philologie. Ihre Aufgabe fand der Vortragende, im Anschluß an die bekannte Boeckh'sche Definition, darin, daß sie ein schon vorliegendes Erzeugnis des menschlichen Geistes aufs neue lebendig macht. Dies könne nur so geschehen, daß der Forscher aus der ihn selbst umgebenden Welt die Elemente entnehme, mit denen die aus dem Altertum überlieferten oder durch gelehrte Arbeit hergestellten Umrisse eines Bildes der Vergangenheit ausgefüllt werden könnten. So führe den Philologen sein Beruf zur Vergleichung zwischen Altem und Neuem; und dabei finde er so viel überraschende Uebereinstimmung, daß er versucht sei mit dem Prediger des Alten Testamentes zu sagen: „Es geschieht nichts Neues unter der Sonne". Zugleich aber würden bei dieser Arbeit die feineren Unterschiede deutlich, die zwischen den zeitlich getrennten Erscheinungsformen eines wiederkehrenden Gedankens bestünden. An einer Reihe von Beispielen wurden beide Seiten, die Uebereinstimmung und die Verschiedenheit, erläutert, und gezeigt, wie die Aufmerksamkeit auf dieses Verhältnis für ein tieferes Verstehen sowohl der Gegenwart wie der Vergangenheit fruchtbar werden kann. Die Philologie, indem sie für solche Betrachtungsweise den Sinn wecke und den Geist schärfe, sei das gegebene Werkzeug um ein wesentliches Element in der Weltentwickelung, eben die Wiederkehr desselben Gedankens unter verschiedenen Formen, zu erkennen. Ein ähnliches Verhältnis bestehe aber auch innerhalb derselben Zeit zwischen räumlich getrennten Aeußerungen des Geisteslebens; auch hier sei oft eine im Grunde vorhandene Uebereinstimmung verdeckt durch Abweichungen der Form, die durch äußere Umstände bedingt seien. Indem die Philologie auch hier dahin wirke, die Verschiedenheiten aus ihren Ursachen zu erklären und das Gemeinsame und Gleiche der Grundanschauungen herauszuarbeiten, leiste sie dem Gemeinschaftsleben der Menschen einen Dienst, durch den ihr eine unvergängliche Bedeutung gesichert werde.

Einen Bericht über den Vortrag des Professors Fabricius von Freiburg, in dem das Ergebnis der Erforschung des Obergermanisch-Rhätischen Limes dargelegt wurde, und über den Verlauf einer Verhandlung, welche die vom Deutschen archäologischen Institut veranstalteten Giri betraf, sowie Besprechungen dessen, was in der pädagogischen Sektion verhandelt wurde, legen wir Raummangels wegen für das nächste Heft zurück. U.

Mitteilungen.

Der eben erwähnte Raummangel hat auch den Ausschluß der bereit liegenden Rezensionen aus diesem Heft nötig gemacht; das nächste wird sie neben dem Bericht über die Bonner Verhandlungen bringen und auch die Zeitungs- und Zeitschriftenschau fortsetzen. Doch finden wir auf dieser Seite noch Platz, um auf Folgendes hinzuweisen.

Die Nr. 4 des 1. Jahrgangs der „Südwestdeutschen Schulblätter" hat den Abdruck des Festgrußes des Vereins akad. gebildeter Lehrer Badens an Seine Kgl. Hoheit den Großherzog von Baden zu dessen 50jährigem Regierungsjubiläum gebracht, die Nr. 3 aus der Feder des Prof. Spaih in Karlsruhe eine Schilderung des schönen Festes, mit dem der 75jährige Geburtstag von Geheimrat Wendt gefeiert wurde, sowie eine Mitteilung darüber, wie Herrn Geh. Hofrat v. Sallwürk an dem Tage, an dem er vor 25 Jahren in den Großh. Oberschulrat eintrat, von verschiedenen Seiten lebhafter Dank zu teil wurde. In Nr. 2 ist die Frage des „Nebenerwerbs" der akademisch gebildeten Lehrer Badens, die zuerst 1888 in einer Denkschrift behandelt wurde, wieder aufgenommen und in einem weiteren Artikel die Gleichstellung von akad. gebildeten Lehrern und Richtern besprochen.

Die Ortsgruppe Hamburg des Gymnasialvereins hat im Dezember eine Sitzung gehalten, in welcher von Prof. Dr. Röttiger das Thema „Das Französische auf dem Gymnasium" behandelt wurde. Näherer Bericht folgt nach. U.

Digitized by Google

Einladung zur 11. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die Versammlung wird in diesem Jahre zu Bonn Mittwoch, den 21. Mai stattfinden.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder, sich bereits Dienstag, den 20. Mai um 4 Uhr nachmittags im Konferenzzimmer des Kgl. Gymnasiums (Koblenzerstraße) einzufinden, da einige Verhandlungsgegenstände mehr Zeit beanspruchen dürften, als den Vorstandsmitgliedern zu Gebote stünde, wenn sie, wie bisher, erst eine Stunde vor der allgemeinen Versammlung zusammentreten würden.

Am Abend dieses Tages von 7 Uhr an Zusammenkunft und Begrüßung in der Kaiserhalle (beim Bahnhof).

Die Hauptversammlung beginnt Mittwoch $^1/_2$10 Uhr morgens in der Aula des Kgl. Gymnasiums.

Der Unterzeichnete gedenkt sie mit einigen Betrachtungen über die Stellung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft zu eröffnen, die Anlaß zu einer Diskussion geben mögen. Sodann wird Direktor Dr. Paul Cauer die diesem Hefte beiliegenden Thesen über den geographischen Unterricht am Gymnasium begründen. Drittens ist Kollege Uhlig bereit, eine Reihe von Sätzen über solche Punkte der Gestaltung des Gymnasialunterrichts zu vertreten, in welchen das Gymnasium seine Eigenart zu wahren und auszubilden hat. Auch wird sich die Versammlung mit einigen geschäftlichen Angelegenheiten zu beschäftigen haben.

Um 3 Uhr findet ein gemeinsames Mittagessen, bei dem die Anwesenheit von Damen sehr erwünscht ist, in der Lesegesellschaft statt (das Gedeck ohne Wein zu 3 Mark), abends von 7 ab freie Vereinigung ebenda oder in dem wenige Schritte davon entfernten „Krug zum grünen Kranze". Auch könnte, wer Lust hat, abends noch einen Ausflug unternehmen.

Als Berater und Begleiter für die Sehenswürdigkeiten Bonns hat sich eine Anzahl von Kollegen der beiden Gymnasien zur Verfügung gestellt, die durch ein Abzeichen kenntlich sein werden.

Für Donnerstag, den 22. Mai, vormittags 8 Uhr hat Herr Prof. Löschke zu einem Vortrag über den geschichtlichen Hintergrund der homerischen Gedichte freundlichst eingeladen, den er im Kunstmuseum für den archäologischen Ferienkursus zu halten gedenkt.

Wir glauben auf zahlreichen Besuch unserer Versammlung hoffen zu dürfen.

Als Absteigequartier können wir neben den in den Reisehandbüchern sonst aufgeführten das in der Nähe der obengenannten Lokale gelegene Hotel Kley an der Koblenzerstraße empfehlen.

Mai 1902.

O. Jäger,
d. Z. Vorsitzender.

Abgeschlossen Anfang Mai 1902.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

11. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Zu der am Nachmittag des 20. Mai in Bonn stattfindenden **Vorstandssitzung** waren erschienen: G. R. Prof. Jäger-Bonn, Gymnasialdirektor Cauer-Düsseldorf, Gymnasialprofessor Gebhard-München, G. R. Gymnasialdirektor Hartwig-Frankfurt a. M., Gymnasialprofessor Hilgard-Heidelberg, G. R. Gymnasialdirektor Kübler-Berlin, Gymnasialdirektor Müller-Blankenburg a. H., Gymnasialprofessor H. Planck-Stuttgart, Fabrikant J. W. Simons-Elberfeld, Geh. Hofrat Prof. Uhlig-Heidelberg, Geheimerat Gymnasialdirektor Wendt-Karlsruhe. Die übrigen Vorstandsmitglieder waren zum Teil dadurch am Erscheinen gehindert worden, daß die Anstalten, an denen sie thätig sind, keine Pfingstferien haben.

Nach Feststellung der Tagesordnung für den nächsten Tag wurde von Jäger unter allgemeiner Beistimmung vorgeschlagen, die Versammlung im nächsten Jahre, wie schon einige Male geschehen, an die Philologenversammlung anzuschließen, also Herbst 1903 in Halle zusammenzukommen. Cauer empfahl dabei größere Ausdehnung der Einladungen, Kübler wünschte die Beschränkungen der Teilnahme beseitigt, die in der Provinz Brandenburg von der Lage und Kürze der Michaelisferien zu befürchten seien.

Lebhaften Dank erntete Hilgard für Ueberwindung der Schwierigkeiten, die der Kassenführung teils durch den fortwährenden starken Wechsel im Personalbestand der Gymnasialkollegien, teils durch die bei unserem wie bei anderen Vereinen häufige Säumigkeit in der Einzahlung der Jahresbeiträge bereitet werden. Man einigte sich darüber, wie bezüglich der noch ausstehenden Beiträge verfahren werden solle. Wesentlich der thatkräftigen Amtsführung unseres Schatzmeisters ist es zu danken, daß trotz der bezeichneten Schwierigkeiten und trotzdem auch im verflossenen Geschäftsjahr, wie im vorigen, außergewöhnliche Druckkosten von der Kasse zu tragen waren, unsere Finanzen, wie aus dem in der allgemeinen Versammlung erstatteten Bericht ersichtlich ist, keineswegs schlecht stehen. Auch aus diesem Grunde erhielt der von einer Seite mitgeteilte Vorschlag des Vorstandsmitgliedes Rektor Dr. Hirzel in Ulm, das Minimum des Jahresbeitrags zu erhöhen, nicht die Zustimmung der Kollegen. Ein anderes Motiv lag in der Erwägung, daß bei der heutigen ungemessenen Ausdehnung des Vereinswesens nur diejenigen Vereine auf eine dauernd erfreuliche Zahl von Mitgliedern rechnen dürfen, welche die Beitragssummen möglichst beschränken.

Unsere Mitgliederzahl ist auf einer ganz leidlichen Höhe geblieben (2151, darunter 603, die sich nicht im Schuldienst befinden), obgleich uns im verflossenen Jahr wieder Manche durch den Tod entrissen sind, deren Namen am folgenden Tage unser Vorsitzender verlas, und obgleich auch Dieser und Jener ausgetreten ist, zum Teil mit einer Begründung, welche zeigt, daß die gegenwärtige Gefährdung der Sache, für die der Verein eintritt, und der Wert des Zusammenhaltens der Freunde der humanistischen Bildung stark unterschätzt wird. Aber andererseits traten nicht wenige neue Mitglieder hinzu und zwar hauptsächlich dank der Bildung des niederrheinischen Zweigverbandes, wie denn auch früher die Gründung der Frankfurter und der Hamburger Ortsgruppe uns ansehnliche Zahlen zugeführt hat und hoffentlich weitere Gründungen der Art das Gleiche thun werden. Eine wesentliche Unterstützung bei Werbungen gewährt übrigens das mit Heft II 1902 ausgegebene neue Mitgliederverzeichnis, auch eine mühsame und von den andern Vorstandsmitgliedern lebhafte anerkannte Leistung Hilgards, aus der manche zum Teil wohl nur auf Zufall beruhende Lücke erhellt, die noch in unsern Reihen zu finden ist. Möchte doch Jeder aus der Durchmusterung dieses Verzeichnisses Antrieb zur Gewinnung dieses oder jenes Mitkämpfers gewinnen. Dies war der ausgesprochene Wunsch der am 19. Mai mit einander Beratenden. Denn dazu, die Hände in den Schoß zu legen, die Dinge gehen zu lassen haben wir keinen Grund.

Digitized by Google

Weiter war Gegenstand der Besprechung des Vorstandes eine Anzahl von Abänderungsvorschlägen zu unseren Statuten, die der leider am Kommen gehinderte Geh. Oberschulrat Direktor von Bamberg in Gotha eingesandt hatte. Manche von den durch ihn beantragten Zusätzen entsprechen der Wirklichkeit, aber es erschien eben darum nicht nötig, die darin enthaltenen Forderungen statutenmäßig festzulegen, so wenn von B. verlangt wird, daß der Verein mitwirken solle, damit die einzelnen deutschen Staaten auf dem Gebiete des Gymnasialwesens von einander lernen und sich gegenseitig fördern. Gegen andere Vorschläge wurde Einwendung erhoben. Doch dürften einige von diesen im nächsten Jahr noch einmal erwogen werden, falls Kollege v. Bamberg dieselben dann persönlich vertritt. Sicher bedarf wohl der § über die Vorstandswahl einer Modifikation, worüber die betr. Bemerkung in dem Protokoll der **Generalversammlung** zu vergleichen ist.

Dieselbe fand am 21. Mai von 10 Uhr vormittags an in der Aula des Bonner Kgl. Gymnasiums statt und wurde von unserem ersten Vorsitzenden, Geheimerat **Jäger**, mit folgender Ansprache über Pflicht und Stellung der Gymnasiallehrer in Staat und Gesellschaft eröffnet:

Hochgeehrte Herren und Freunde. Indem ich mich anschicke, zu Ihnen, die ich im Namen unseres Vorstandes von Herzen willkommen heiße, über einen zugleich sehr praktischen und sehr idealen Gegenstand zu reden, habe ich die Empfindung, daß ich mir die Aufgabe, Stellung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft zu beleuchten, sehr leicht machen könnte, indem ich Sie einfach auf das Beispiel des Mannes hinwiese, der uns seither geführt hat und der in gewissem Sinn unser Führer sein und bleiben wird, solange unserem Verein zu wirken vergönnt sein mag. Unser hochverehrter Wilhelm Schrader ist, da er endlich doch auch wie weniger begnadigte Sterbliche den Jahren Rechnung tragen mußte, heute nicht in unserer Mitte, und da er nicht zugegen ist, darf ich wohl sagen, was wahr ist, er sei zugegen oder nicht, daß er, wie für jede so auch für die besondere Pflicht, die der Gymnasiallehrer dem politischen und dem gesellschaftlichen Leben gegenüber hat, eine vorbildliche Bedeutung für uns besitzt. Einer Elementarlehrerfamilie entstammt, hat Schr. alle möglichen Stadien unseres Berufes, von der niedersten bis zur höchsten, vom Probekandidaten bis zum Kurator einer großen Universität, durchlaufen und ist sich auf jeder dieser Stufen seines schulmännischen Berufes als des sein Leben und Wesen beherrschenden und gestaltenden vollbewußt gewesen. Mann der Praxis zugleich und der Wissenschaft, in jener kritischen Zeit unseres vaterländischen und des gesamten europäischen Lebens 1848 als Mitglied des ersten deutschen Parlamentes am politischen Leben unmittelbar beteiligt, ein aufrichtiger schlichter Christ und dabei doch ein philosophischer Denker, in seinem gesellschaftlichen Verhalten von jener edelsten Art und Form des Verkehrs, aus der eine angeborene Herzenswärme und Herzensgüte zu uns spricht, und von jener ächten und imposanten, aber Niemand bedrückenden Würde, die dem bedeutenden Mann Adel der Seele und Bewußtsein eines reinen Wollens verleiht: so ist er uns seit lange vorbildlich gewesen und wird es ferner sein.

Von Stellung und Bedeutung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft nun, meine verehrten Herren, kann erst die Rede sein, seitdem es einen eigenen Gymnasiallehrerstand in Deutschland giebt, der Lehrerstand sich von dem geistlichen emanzipiert hat. Die Dinge gehen langsam in unserer

Digitized by Google

pädagogischen Welt. Schon in der Mitte des 17. Jahrhunderts sprach Balthasar Schuppius es aus: „So lange die Einbildung währet, daß der status scholasticus notwendig verbunden sei mit dem status ecclesiasticus, so lange werden keine guten Schulen in Deutschland sein." Jetzt nach drittehalb Jahrhunderten ist diese Emanzipation vollständig im Prinzip und fast ganz auch in der Praxis vollzogen. Wo Geistliche an einer Gymnasialanstalt lehren, sind sie eben Lehrer wie andere, und wir haben — das ist eine erste Pflicht des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft — dafür zu sorgen, daß dies, die Selbständigkeit des Standes, so bleibt, daß kein fremdes Interesse, und trüge es die blendendsten und selbst die reinsten Farben, in unser Geschäft eindringe, das durch jene Emanzipation zugleich vielseitiger, freier und darum auch verantwortungsvoller geworden ist.

Schon dadurch, aber ungleich mehr noch durch die große Wandlung, die seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts in Deutschland vor sich gegangen ist, hat sich die Stellung des Gymnasiallehrers zum Staate mit diesem Staate selbst geändert. Vor der Mitte des vorigen Jahrhunderts war, wenn einer, der Gymnasiallehrer, von der Pflicht, am Staate mitzubauen, in irgend einer Weise unmittbar wirkend mitzubauen, vollkommen frei, vom Politisieren außer am Stammtisch des Wirtshauses war für ihn keine Rede. Und nachdem die große Krisis des europäischen Lebens von 1848—1852 auch bei uns politisches Leben wachgerufen hatte und dann der Flut die Ebbe gefolgt war, durfte er allerdings mit der Ebbe rückwärts schwimmen, übel aber bekam es ihm noch lange Zeit, wenn er sich an seinem Teil dieser rückläufigen Bewegung entgegenstemmen wollte. Das alles liegt weit hinter uns, die dämonischen Kräfte des allgemeinen Stimmrechts sind entfesselt, große Parteien haben sich gebildet, die sich mit Leidenschaft und zumteil wenig reinlichen Mitteln bekämpfen, und hier haben wir denn, Lehrer desjenigen Teiles der vaterländischen Jugend, welcher leitenden Stellungen auf den verschiedenen Lebensgebieten zustrebt, eine hochwichtige, fast möchte ich sagen, hochheilige Mission. Unser Amt hat neben allen seinen anderen Vorzügen vor allem den, seine Träger in Geduld und objektiver Betrachtung der Menschen und der Dinge zu üben: es gewöhnt uns, uns selbst zu beherrschen, unsere Leidenschaften zu zähmen. Und so wird es unsere Sache sein — nicht, m. H., uns vom politischen Leben fern zu halten, ganz im Gegenteil, das solonische Gesetz, das Plutarch erwähnt und mit Geist interpretiert, *ἄτιμον εἶναι τὸν ἐν στάσει μηδετέρως μεριδος γενόμενον*. daß ehrlos sein solle, wer bei Bürgerzwist, in großen Staatsfragen neutral bleibe, dies Gesetz gilt in einem tieferen Sinn für uns — wohl aber wird es unsere Sache sein, in das Parteileben ein mäßigendes Element zu bringen, im politischen Kampf daran zu erinnern, daß die Losung in einem Rechts- und Kulturstaat, wie das deutsche Reich des 20. Jahrhunderts ist, Verständigung auf dem Boden des Gemeinwohls, Verständigung, nicht Vergewaltigung, lautet.

Ganz besonders gilt dies auf einem Gebiet, das unglücklicherweise viel zu sehr Politik geworden ist, dem Gegensatz und Kampf oder Wettbewerb der Konfessionen; und hier darf ich wohl darauf hinweisen, daß die rheinische

Digitized by Google

Gymnasiallehrerwelt in rühmlicher Weise diese Mission seit vier Jahrzehnten in ihren Jahresversammlungen am Osterdienstag erfüllt hat. Man hat hier die Gegenstände garnicht ängstlich oder vielmehr feige vermieden, bei denen die Verschiedenheit katholischer und protestantischer Weltauffassung sich geltend machen konnte, und wer wollte, hätte sie ja leicht fast bei jeder Frage der Jugenderziehung und des Jugendunterrichts hervortreten lassen können; es ist aber dort in diesen 40 Jahren und in sehr bewegter Zeit niemals auch nur zu einem Mißverständnis, niemals zu einem einzigen bösen Wort gekommen. Die Eintracht auf dem Boden unseres Berufes und im Suchen nach dem pädagogisch oder didaktisch Richtigen ist niemals gestört worden. Und ich möchte dies unserer Schulregierung ins Gedächtnis rufen, um ihr die Hände zu stärken gegen den da und dort immer wieder auftauchenden Unfug einer geistlichen Spionage und usurpierten geistlichen Kontrole des Gymnasialunterrichts, des Geschichtsunterrichts z. B.: wir dürfen uns das ebenso wenig gefallen lassen, als sich der Religionslehrer eine Kontrole durch den Geschichtslehrer und etwaige Denunziationen wegen geschichtswidriger Behauptungen bei irgend einer wissenschaftlichen Instanz gefallen ließe.

Gegen solche mit der Ehre, ja mit dem Wesen unseres Standes nicht vereinbare Usurpationen giebt es nur ein Mittel, und mit größtem Nachdruck muß man es betonen. Von wem hat der Gymnasiallehrer sein Mandat? Gewiß zuallererst und zuallerletzt von daher, woher sein Lehramt schon Sokrates empfangen zu haben bekannte: „Denn also befiehlt mir der Gott, wisset wohl"; und der Christ empfindet dies in vertiefter Weise. Sein irdischer Auftraggeber aber ist nicht die Familie, noch die Kirche, noch irgend eine Körperschaft oder Partei, sondern der Staat: für ihn und durch ihn erzieht er dessen Jugend für das Gottesreich unter den Menschen, dessen Diener und Glieder wir alle sein sollen, und wir Gymnasiallehrer des 20. Jahrhunderts sind es als Beamtete und Diener des nationalen Staats. Indem die Eltern ihre Söhne dem Gymnasium übergeben, übergeben sie sie dem Staate, nicht bedingungslos, aber auf seine, nicht ihre Bedingungen. Dies Bewußtsein stärkt den Arm des Lehrers und stärkt die Kraft des Schulorganismus, dem er angehört, indem es zugleich seine Verantwortung vergrößert und sein Gewissen schärft: es giebt ihm die Kraft, den immer andringenden, immer wieder ansetzenden Usurpationen des Elternhauses zu widerstehen. Aber freilich nur, wenn er oder sie, die Schule, sich hütet, ihrerseits in die Rechte, die das Elternhaus sich vorbehält und vorbehalten muß, einzugreifen: ein Kapitel für sich, m. H., aus dem wir nur den Grundsatz herausheben wollen, daß der Gymnasiallehrer um so weniger dazu Anlaß und Versuchung zu befahren haben wird, je eifriger und geschickter er sein eigenstes Gebiet, sein Lehramt, anbaut und ausnützt.

Diese Pflichten und Rechte, die der Staat ihm überträgt, übt unser Stand in den Formen und nach den Gesichtspunkten oder Richtpunkten, die ihm die Gesellschaft und seine eigene Stellung in ihr anweist. Auf die Verbesserung dieser gesellschaftlichen Stellung richten sich, wie bekannt, die Bestrebungen des Vereins zur Hebung des Standes, und wir dürfen uns der in dieser

Digitized by Google

Hinsicht erzielten Erfolge freuen, müssen auch auf dem Prinzip der Gleichstellung mit dem Richterstand mit allem Nachdruck beharren und Anschauungen entgegentreten, wie sie jene vielberufene, überaus verkehrte Äußerung eines Ministers kundgegeben hat, daß der Richter vorgehe, weil er die Staatshoheit repräsentiere. Aber einen, seinen Teil der Staatshoheit repräsentiert jeder Stand, und so auch der unsere, und sein Ruhm soll sein und wird hoffentlich sein, daß er bei dem Streben nach dem, was recht und billig ist nach der äußeren Seite unseres Berufes, niemals dessen innere und ideale Seite hintansetzt, wie doch einige, die, mit dem Evangelium zu reden, von uns ausgegangen sind, aber nicht von uns waren, als Taktik anzuraten die Kühnheit hatten. Wir repräsentieren oder verwalten den Teil der Hoheit des Staates als des Organismus der Gesellschaft, der sich auf seine nächste Zukunft, auf die Erziehung seiner Jugend bezieht, und ein freundliches Loos ist uns damit gefallen.

Man spricht von Aristokratie der Bildung, und Viele sind geneigt, dem Gymnasium eine Art aristokratischen Charakters zuzuschreiben. „Es ist — hat man gesagt — die Schule für hübscher Leute Kinder"; aber diese aristokratische Anstalt ist doch in unserem Lande sehr demokratisch gestaltet. Ihre Einwohnerschaft besteht aus Söhnen der verschiedensten Gesellschaftsklassen, und zahlreiche aus den Tiefen des Volkes aufsteigende und aufstrebende Elemente gehören ihr an, Elemente, die in die leitenden Kreise emporbringend diese obere Schicht stetig erfrischen und erneuern. Bei den Schülern spielt der Standesunterschied der Väter so gut wie gar keine Rolle, und die Gleichheit vor der Wissenschaft giebt diesem demokratischen Zug die unverrückbare Grundlage. Der Gymnasiallehrer kann diesen gesunden demokratischen Zug fördern, indem er ihn teilt. Dies geschieht ja auch im Allgemeinen, und die Fälle sind doch wohl sehr selten, wo Gymnasiallehrer und Gymnasialdirektoren sich in die eigentlich timokratische oder aristokratische Gesellschaftssphäre einzudrängen versuchen; aber eine Gefahr liegt doch auch hier in der Luft. Man hört auch in unserer Welt zuweilen von vornehmer Lebenshaltung sprechen und es fehlt nicht an solchen, die in allerlei Prunkhausrat und besonderen Feinheiten aller Art, in denen wir allmählich das kaiserliche Rom zu erreichen und zu überbieten gelernt haben, sich vornehm geberden. Dies ist ein ungesunder Zug: gediegene Einfachheit, Sinn für wirkliche Kunst und Schönheit muß unser Haus und mit ihm unsere gesellschaftliche Stellung bezeichnen. „Ich hasse den Luxus," lautet ein Wort Goethes, und sein Haus in Weimar bestätigt es noch heute: „denn er zerstört die Phantasie" — er zerstört noch vieles andere.

Wir haben sehr viel andere und bessere Mittel, uns in der Gesellschaft geltend zu machen, und in Wahrheit hat der Gymnasiallehrer, seitdem im Gegensatz noch zur Lage unseres Standes in meiner Knabenzeit von eigentlicher Aermlichkeit der Lebenshaltung nicht mehr gesprochen werden kann, die damals an der Tagesordnung war, mehr Mittel, Einfluß auf die Gesellschaft zu äußern, und er hat größere Freiheit, Kraft und Wert seiner Persönlichkeit jeder Umgebung gegenüber zu entfalten, als jeder andere Stand.

Digitized by Google

Wissenschaft und öffentliche Rede z. B. sind, wie wir es täglich erfahren, eine Macht geworden, wie nie zuvor, und es liegt auf dem Wege des Gymnasiallehrers, daß er hier auf dem Platze erscheinen kann und häufig aufgesucht wird. Man setzt von ihm voraus, daß er der überzeugenden Rede mächtig sei, da er sie ja täglich und stündlich übt und auch täglich und stündlich in der Kunst arbeiten muß, wissenschaftliche Dinge, mehr oder weniger tief- oder hochliegende Ideen ungeschultem Verstande nahe zu bringen. Es liegt hier in der That eine große Kraft, mit der unser Stand sich an der allgemeinen Bildungsarbeit, die in unserer Zeit immer komplizierter wird, wirksam beteiligen kann. Freilich auch eine Versuchung. Denn es ist ziemlich leicht geworden, wissenschaftliche Gegenstände populär-rhetorisch zu behandeln, magnas res magno hiatu leviter tractare, wie Ritschl es einmal bei einer Gelegenheit hier in Bonn in seinem klassischen Latein ausgedrückt hat, und solche Vorträge über alles Mögliche vor einem gemischten Publikum sind ja vielfach weniger ein Bildungs-, als ein Zerstreuungs- und — sit venia verbo — Blasierungsmittel geworden, wie nur immer im alten Rom in den Tagen des jüngeren Plinius. Unsere Sache muß es sein, wo wir diesen Boden der Vorträge vor gemischtem Publikum betreten, uns selbst und unserem Publikum Respekt einzuflößen vor dem schweren Ernst der öffentlichen Rede, einer der herrlichsten, aber auch gefährlichsten Kräfte, die der große Umschwung des vorigen Jahrhunderts in unserem Volk entbunden hat.

Damit nahe berührt sich die Teilnahme unserer Fachgenossen an dem, was unsere Epoche besonders charakterisiert, der Vereinsthätigkeit. Auch hier wird denen von uns, die sich dazu hergeben, gern der Löwenanteil der Arbeit zugeschoben. Ich rede nicht von den eigentlich wissenschaftlichen oder Fachvereinen. Das ist eine meist ernste, geräuschlose, nur in seltenen Fällen auf die Gesellschaft im Großen und unmittelbar wirkende Sache. Ich rede auch nicht von den Vereinen, die unmittelbar mit unseren Berufspflichten zusammenhängen. Ich rede von dem Uebermaß der 1000 × 1000 Vereine zu allen möglichen wirklich wohlthätigen und wirklich patriotischen, zumteil auch nur scheinwohlthätigen und scheinpatriotischen Zwecken. Die Gefahr ist hier nicht bloß die der Zersplitterung und Zeitvergeudung, da nirgends mehr von diesem wertvollen Kapital in bloßen Worten verpufft wird als hier, sondern die, daß man — also auch mancher unseres Standes und Berufes — unterjocht werde von dem Geist leerer Geschwätzigkeit und geschäftigen Müßiggangs, der dort vielfach sein Wesen treibt: quam vellem hoc esset laborare. Sehr empfindlich macht dieses bunte Vereinsleben sich darin geltend, daß es von sehr ernster, z. B. politischer Arbeit, die keine angenehme Sache, sondern eine Pflicht ist, die wir dem Vaterlande schulden, gerade diejenigen fernhält, die hier am besten wirken könnten, und daß sich so Mancher mit der Pflicht gegen sein Volk sehr wohlfeil abfindet, indem er einem Verein mit buntangestrichenem nationalem Aushängeschild Zeit und Kraft widmet und sich dafür in den betreffenden Organen preisen läßt. Es ist nicht überflüssig, auch unseren Fachgenossen, wo sie die Flut unseres Vereinslebens zu überwältigen droht, das gewichtige Wort ins Gedächtnis zu rufen, das Schiller seinen Tell

Digitized by Google

sagen läßt, als dieser aufgefordert wurde — ich will mich modern ausdrücken — einem Verein zur Befreiung der Schweiz beizutreten: „Der Starke ist am mächtigsten allein!"

Von der schriftstellerischen Thätigkeit, sofern sie das Verhältnis unseres Standes zur Gesellschaft charakterisieren könnte, läßt sich fruchtbar in kurzen Worten nicht reden. Daß wir hier quantitativ hinter den anderen zurückbleiben, läßt sich gewiß nicht sagen. Gewiß sind wir und nicht am wenigsten auch beteiligt bei der entsetzlichen Buch-, Zeitungs- und Zeitschriftenüberproduktion, bei der, wie wir alle Tage erfahren, die Masse des Mittelmäßigen das Gute zu ersticken nicht etwa bloß droht, sondern dieses Unheil täglich in ungeheuerem Umfang vollbringt. Die Schulbücherlitteratur gehört ja, streng genommen, nicht hierher, da sie nur sehr mittelbar die Stellung zur Gesellschaft berührt; unmittelbar berührt wird diese durch die eigentliche pädagogische Litteratur, und hier muß es einmal offen ausgesprochen werden, daß, abgesehen vielleicht vom theologischen auf keinem Gebiet mehr leeres Stroh gedroschen wird, als auf diesem unserem, besonders seitdem man entdeckt hat, daß die Pädagogik eine Wissenschaft sei. Was hier an endlosem Wiederholen und Wiederkäuen, an ideologischem Fordern und nutzlosem Predigen und Polemisieren auf geduldigem Papier geleistet wird, von Einigen gelesen werden muß, von der Mehrzahl jedes Kollegiums, dem es vor Augen kommt, glücklicherweise nicht gelesen wird, ist nicht zu sagen; diese Ueberproduktion raubt uns leicht nicht wenig von der spärlichen Zeit, die uns zur Weiterbildung in ernstlichem Studium notwendig ist. Es wird wenig helfen (denn gegen diesen Strom zu schwimmen ist unmöglich), soll aber doch, wenn auch als verlorenes Wort, gesagt sein, daß ein großer Theolog, Richard Rothe, wenn ich nicht irre, in seiner Ethik die Forderung aufstellte, daß eigentlich nur Klassisches gedruckt werden sollte, und — sagen wir es uns selbst — daß es eigentlich doch dem Gymnasiallehrer leichter gemacht ist als jedem anderen, ehrliche Selbstkritik zu üben, ehe er drucken läßt, und daß man auch, wo man schreibt oder spricht, nicht schwatzen, sondern handeln muß.

Ueberall also öffnet sich unserem Stande ein weites Gebiet, auf dem er neben dem, was die Amtspflicht gebietet, in Staat und Gesellschaft sich geltend und nützlich machen kann. Auch im gewöhnlichen privaten Verkehrsleben kann er es und hat auch hier eine Mission: er darf nur von dem vielleicht schönsten und wertvollsten Privilegium unseres Berufs Gebrauch machen, nämlich dem, daß der Gymnasiallehrer, der es bekanntlich auf der Stufenleiter äußerer Ehren nicht besonders hoch bringen, sich höchstens aus einem Wohlgeborenen in einen Hochwohlgeborenen verwandeln kann, von vornherein seine Befriedigung in der Tiefe, nicht in der Höhe — ich meine jene ersten Ranglogen des gesellschaftlichen Gebäudes, von denen aus man besser sieht und besser gesehen wird — suchen muß und daß er also verhältnismäßig unabhängig ist von der jämmerlichen Eitelkeit, die sich an allerlei Dekorationen, Titel und Orden, weidet und sich um solche gegenseitig bespiegelt und beneidet. Er wird sich den konventionellen Formen, mit dem unser kompliziertes gesellschaftliches Leben umhegt ist, zwar bequemen müssen, aber nicht ihrer Unwahrheit erliegen. Im Gegenteil, es

Digitized by Google

ist seine, unsere Mission, in unseren gesellschaftlichen Verkehr nach Kräften wieder mehr Natur, Einfachheit und Wahrheit zurückzubringen.

Wo wir mit Eltern über ihre Söhne verkehren, also auf unserem eigensten Gebiet, haben wir die Unabhängigkeit des Arztes, machen wir keinen Unterschied, ob es sich um den Sohn des Grafen oder des Subalternbeamten handelt, und die edelste aller gesellschaftlichen Tugenden, die Höflichkeit des Herzens, die politesse du coeur, wie die Franzosen sagen, wird uns durch unseren Beruf selbst näher gelegt, als jedem anderen Stande.

Eins bleibt uns allerdings noch in vollerem Maße zu erringen, als es bis jetzt gelungen ist: die Anerkennung unserer Autorität als der Sachverständigen auf dem Gebiet der Erziehung, jener Autorität des Sachverständigen, die dem Arzt, dem Juristen, dem Techniker ohne weiteres zugestanden wird. Dann aber, wenn dies wenigstens in demselben Maß, wie bei diesen Berufen errungen ist, wird unser Stand — und damit möchte ich meine Betrachtung schließen —, der früher und lange Zeit als der besonders gedrückte erschien, vielmehr der freieste von allen sein. Denn, wenn das apostolische Wort sagt, daß die Wahrheit uns frei mache, so wird dieser unser Beruf, der ganz auf Wahrhaftigkeit, wissenschaftliche und sittliche, gestellt ist, vor anderen die Kraft haben, seine Träger zu freien Menschen zu machen.

Als solche freie Männer, meine verehrten Herren, sind wir vor zwölf Jahren zusammengetreten und treten wir auch heute zusammen: mit freudigem Mute, entschlossen, dem modischen Gerede von solchen, die keine Verantwortung tragen und dabei der nur in langer und schwerer Arbeit zu erringenden Sachkenntnis entbehren und die trennen wollen, was doch von Gottes und Rechts wegen zusammengehört, ernste Geschichtsbildung und ernste Naturerkenntnis, uns mit der Kraft einer tiefen, in ernster Lebens- und Berufserfahrung gewonnenen Ueberzeugung entgegenzuwerfen und in den Kämpfen des Tages das Banner des Humanismus hochzuhalten, d. h. derjenigen Anschauung, welche im genus humanum nicht bloß die jetzt Lebenden und ihre Künste und Fertigkeiten sieht, sondern die Menschheit in ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als ein ethisches Ganze betrachtet und diesen Gedanken und seine Konsequenzen als Fundament der höheren Jugenderziehung gewahrt wissen will.

Nach der allseitigen Beifallskundgebung, die diesen Worten gefolgt war, ersuchte G.R. Jäger den Prof. **Hilgard,** der Versammlung den in Aussicht gestellten Kassenbericht vorzutragen. Wir heben aus ihm Folgendes heraus:

Am 26. IX. 1901 betrug das Vereinsvermögen Mk. 3703.05 (siehe Hum. Gymn. 1902, S. 27). Von da bis zum 31. V. 1902 gingen an Mitgliederbeiträgen ein: Mk. 4971.50; Zuwachs an Bankzinsen vom 1. VII. bis 31. XII. 1901: Mk. 59.25; Summa: Mk. 8733.80. — Die Ausgaben für Herstellung und Versendung des Human. Gymn. I und II/1902 nebst dem 2. Mitgliederverzeichnis und dem systematischen Inhaltsverzeichnis der 12 ersten Jahrgänge des Human. Gymn. beliefen sich auf Mk. 2802.80. — Demnach beträgt das Vermögen des Gymnasialvereins am 31. V. 1902: Mk. 5931.—.

Zugleich bat Prof. Hilgard auch bei dieser Gelegenheit dringend, daß die Mitglieder (oder die Herren Vertrauensmänner) ihm von Eintritt oder Austritt, sowie von erfolgtem Ortswechsel jeweils bald Mitteilung machen möchten, und bemerkte, daß einem

Digitized by Google

mehrfach geäußerten Wunsch entsprechend, künftig im letzten Heft jedes Jahrgangs eine übersichtliche Zusammenstellung der zur Kenntnis des Schatzmeisters gelangten Veränderungen im Mitgliederbestande gegeben werden sollen.

Auf die Aufforderung des Vorsitzenden erhoben sich die Anwesenden zum Zeichen des Dankes für die erfolgreichen Bemühungen Prof. Hilgards um Führung der Kasse und des Mitgliederverzeichnisses.

Ebenso erhob sich die Versammlung zur Ehrung der seit der letzten Hauptversammlung verstorbenen Mitglieder. G.R. Jäger verlas folgende Liste:

Gymn.-Dir. F. Back, Birkenfeld; Prof. Dr. Baumgarten, Dresden; Prof. Dr. Beck, Zwickau; Schriftsteller Dr. Karl Bitz, Berlin; Prof. Dr. Breysig, Berlin; Gymnasialprofessor Dr. Eismann, Posen; Prof. Dr. Eyssenhardt, Oberbibliothekar der Stadtbibliothek, Hamburg; Prof. Gehr, Bamberg; Pfarrer Gerhard, Binzen (Baden); Gymn.-Rektor Dr. Harster, Nürnberg; Prof. Dr. Kius, Kassel; Justizrat Dr. Klöppel, Leipzig; Prof. Dr. Köberlin, Neustadt a. H.; Geh. Rat Prof. Dr. Löhlein, Gießen; Prof. Dr. Peter, Berlin (Sophiengymn.); Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Simon, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Stahl, Würzburg; Gymn.-Rektor Dr. Treuber, Tübingen; Schulrektor V. Voß, Aalesund (Norwegen); Geh. R. Prof. Dr. Albrecht Weber, Berlin; Gymn.-Dir. Dr. Weidner, Dortmund.

Sodann wies der Vorsitzende darauf hin, daß dem Satz der Statuten, die Generalversammlung habe jährlich fünf Vorstandsmitglieder zu wählen, denen dann das Recht der Cooptation zustehe, öfter nicht entsprochen worden sei. In der That ist zwar wiederholt der Vorstand durch Acclamation bestätigt worden, manchmal aber die Versammlung auseinandergegangen, ohne ihr Wahlrecht auszuüben. Der Personalbestand des Vorstandes hat sich aber seit der Gründung des Vereins stark verändert. Am 15. Dezember 1890 wurden auf den Vorschlag des Geh. Rat Albrecht von Straßburg folgende fünf von der konstituierenden Versammlung des Vereins gewählt: Geh. Rat Zeller, Geh. Rat Schrader, Fabrikbesitzer Frowein, Gymnasialdirektor Kübler und Gymnasialdirektor Uhlig, welche alsbald zwölf Herren cooptierten. Von diesen 17 sind sechs seitdem gestorben, fünf sind aus dem Vorstand ausgetreten, darunter die beiden Erstgenannten, die dem Verein nur noch als Ehrenmitglieder angehören. Durch spätere Cooptationen aber sind 14 hinzugekommen. Die Frage nun, was jetzt zu geschehen habe — führte G.R. Jäger aus — sei nicht so einfach zu beantworten, und eine Wahlhandlung könne möglicherweise ziemlich viel Zeit kosten. Er schlägt daher vor, daß die Versammlung diesmal noch den gegenwärtigen Vorstand bestätigen und ihm zugleich auftragen möge, in Halle geeignete Vorschläge über den fernerhin zu beobachtenden Wahlmodus zu machen. Dieser Vorschlag fand allgemeinen Beifall, nur bemerkt Direktor Cauer, es sei vielleicht am Platz, daß die Versammlung an Stelle der ausgeschiedenen Herren Zeller und Schrader sogleich zwei neue Vorstandsmitglieder wähle, und auf die Bitte des Vorsitzenden um Vorschläge, wurden Gymnasialdirektor Dr. Aly von Marburg und Oberlehrer Dr. Brandt von Bonn genannt und von den Versammelten mit Zuruf bewillkommnet.

Hierauf wurde Direktor Dr. **Cauer** von Düsseldorf das Wort erteilt zur Begründung seiner schon vorher den Versammelten bekannt gewordenen Thesen über die Stellung des geographischen Unterrichts am Gymnasium, besonders sein Verhältnis zum geschichtlichen. Es folgen hier diese Leitsätze und ihre Begründung.

1. Das Verlangen der Geographen von Fach, ihrer aufblühenden Wissenschaft einen wirksameren Anteil an der Bildung der Gedanken des jungen Geschlechtes zu verschaffen, ist berechtigt, kann aber nur im Rahmen der gegebenen Verhältnisse und in verständnisvollem Eingehen auf den didaktischen Grundcharakter der verschiedenen Schularten befriedigt werden.

2. Die Aufgabe der Geographie — ebenso wie der Geschichte — ist am Gymnasium eine andere als an den realistischen Anstalten: dort, besonders an

Digitized by Google

der Oberrealschule, gebührt der Erdkunde eine zentrale, beherrschende Stellung; am Gymnasium ist für sie nur Platz zu einer helfenden, also sekundären Rolle.

3. Aussichtslos wäre der Versuch, in den oberen Klassen des Gymnasiums noch neue geographische Kenntnisse zur Aneignung zu bringen; was hier für die Geographie gewonnen werden kann und soll, sind neue Anschauungen, Denkweisen, Fragestellungen.

4. Der Aufgabe, geographisches Denken zu lehren, können die in den offiziellen Lehrplänen bezeichneten Repetitionen dann dienen, wenn sie nicht mechanisch als solche abgetrennt, sondern organisch in den historischen Unterricht eingefügt werden, als geschichtliche Repetitionen nach geographischen Gesichtspunkten.

5. Der eigentliche Boden, aus dem die geographische so gut wie die geschichtliche Bildung Nahrung zieht, ist für das Gymnasium das klassische Altertum.

6. Wenn sich schon in allen Zweigen des philologischen Unterrichts gerade der oberen Klassen Gelegenheit bietet die Beziehungen zwischen Mensch und Erde den Schülern verständlich und wichtig zu machen, so bedarf es doch, als Grundlage, auch einer eingehenden Behandlung der alten Geographie von Griechenland und Italien.

7. Um eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in Sekunda zu ermöglichen, ist es dringend notwendig, daß der alten Geschichte wieder wie früher zwei Jahre eingeräumt werden.

Auf dem Geographentage in Breslau (Mai 1901) wurde mehrfach darüber geklagt, daß auf der Schulkonferenz 1900 die Geographie so gar keine Rolle gespielt habe. Darüber kann man lächeln. Richtig aber war, was Auler sagte: die methodische Bemerkung der neuesten Lehrpläne („Dem Zwecke dieses Unterrichts an höheren Schulen entsprechend ist unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft vor allem der praktische Nutzen ins Auge zu fassen". Verh. S. 85) zeige kein rechtes Verständnis für die aufstrebende Wissenschaft der Erdkunde. Die Geographen sind übrigens selbst nicht ganz unschuldig an dieser Auffassung; sagte doch Wagner in Breslau (S. 70), es berühre wunderbar, daß auf jener Konferenz über die Behandlung der römischen Kaiserzeit ausführlich gesprochen, aber mit keiner Silbe erwähnt worden sei, „daß das im Riesenwachstum begriffene Land der Vereinigten Staaten mit seinen beherrschenden natürlichen Hilfsquellen dem Schüler der oberen Klassen näher gerückt werden müsse, als durch ein Wiederabfragen einiger Reminiscenzen aus dem Tertianer-Kurs geschehen kann." Das ist doch praktische Rücksicht.

Wagner begründete damit die Forderung, daß auch in den oberen Klassen aller höheren Schulen besonderer geographischer Unterricht eingeführt werden müsse. Dieselbe Forderung hat Christian Gruber vertreten in einem in der Geographischen Gesellschaft in München gehaltenen Vortrage (Geographischer Anzeiger, Februar 1902); sie wird heute vielfach erhoben. In Breslau warnte anscheinend nur Heinr. Fischer (Berlin) vor dieser Uebertreibung, indem er (S. 97) schilderte, wie das Gymnasium von allen Seiten bedrängt werde durch neu entwickelte Wissenschaften und Wissenschaftszweige, die in den Lehrplan aufgenommen

Digitized by Google

zu werden verlangten. Er gab zu, daß die höhere Schule „noch weiter auf schiefer Bahn hinabgleiten würde, wenn man die krause Buntscheckigkeit ihres Stundenplanes noch weiter vermehre oder das vorhandene Uebermaß an Lehrstunden noch weiter erhöhe“ (S. 98). Wie er sich nun die Abhilfe denkt, durch größere Freiheit, die den einzelnen Lehrern gelassen werden soll, ist mir nicht recht klar geworden. Ich schlage statt dessen vor: größere Freiheit der verschiedenen Schularten.

Der Gedanke, daß die Stellung der Geographie an den realistischen Anstalten anders sein müsse, als am Gymnasium, wurde von Wagner in seinem Gutachten für die Schulkonferenz (Die Lage des geographischen Unterrichtes an den höheren Schulen Preußens um die Jahrhundertwende. Hannover und Leipzig 1900) noch vollständig abgelehnt. In Breslau erkannte Anler (S. 78 f.) die Thatsache an, fand sie aber nur in dem äußeren Umstande begründet, daß der Geographie im Lehrplan jener Schulen eine größere Stundenzahl gewährt ist als am Gymnasium. Wichtiger ist doch der innere Unterschied, der hierin seinen Ausdruck findet und der noch viel energischer durchgeführt zu werden verdient. Die Oberrealschule, die das Prinzip der Geistesbildung durch moderne und realistische Stoffe am reinsten darstellt, könnte in der Geographie geradezu etwas Aehnliches erhalten, wie es das Gymnasium im klassischen Altertum hat und das Realgymnasium in der Kulturwelt der beiden großen modernen Völker mehr und mehr gewinnt. Das habe ich schon vor 13 Jahren (Suum cuique [1889] S. 56) anzuregen versucht. Die Geographie kann das Centrum bilden, die Sammelstelle, in der Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften sich vereinigen und durchdringen. Die Grundlage bildet hier das naturwissenschaftliche Element, wie am Gymnasium das historische. Den Oberrealschülern werden Sprachen, Geschichte, politische Verhältnisse dadurch in erhöhtem Maße wichtig und interessant, daß sie für die Geographie Bedeutung haben; dem Gymnasiasten werden die Erscheinungen der Natur und so auch die geographischen Verhältnisse dadurch nahe gebracht, daß er sich in die Vorstellungen und Interessen der Alten einlebt, die von diesen Dingen so viel unmittelbarer berührt wurden. Innerhalb des altphilologischen Unterrichtes kann und soll viel mehr für die Pflege des geographischen Sinnes geschehen als durch eigene geographische Repetitionen.

Auch im Geschichtsunterrichte des Gymnasiums die Geographie zu berücksichtigen würde notwendig sein, auch wenn es nicht in den Lehrplänen vorgeschrieben wäre. Proben geographischer Gesichtspunkte für geschichtliche Repetitionen hat einer meiner Herren Kollegen, Dr. Wolf, im Unterrichte gegeben: die germanischen Wanderungen, die Eroberungszüge der Araber, die Ausbreitung der Normannen; die allmähliche Erweiterung des geographischen Horizontes; Erklärung der jetzigen politischen Karte von Deutschland; die gegenwärtige Verteilung der Welt, wie entstanden? Von ähnlicher Art war, was Herr Dr. Wiesenthal (Barmen) auf der Osterdienstagsversammlung in Köln in diesem Jahre vortrug, und was derselbe schon vorher in einem Aufsatze der Lehrproben und Lehrgänge ausgeführt hatte (Heft 70, 1902). Die Vorschrift (S. 50), daß mindestens 2×6 Stunden im Jahre auf Geographie verwendet werden sollen, ist bedenklich, da sie dazu

Digitized by Google

v rleiten kann, die geographischen Repetitionen äußerlich abzutrennen. In Breslau trat hervor, daß Wagner und Auler (S. 71 f. 76) es so verstanden haben und verstanden wissen wollen. Dadurch würde einmal der Geschichtsunterricht schwer geschädigt werden, dann aber auch für die Geographie selber die Gefahr entstehen, daß auf Vermehrung der Kenntnisse hingearbeitet wird anstatt auf Bildung des Denkens. Nur letzteres kann am Gymnasium Ziel des geographischen Unterrichtes der oberen Klassen, auch schon der U. II, sein. Das Klima und seine Ursachen, Einwirkung der Landesnatur auf die Geschichte, Entwickelungsbedingungen für Städte, für große Verbindungsstraßen, Verschiebungen der Verkehrswege durch die Entdeckungen und Erfindungen, Uebereinstimmungen und Unterschiede zwischen alten und neuen Karten desselben Landes, das sind Gesichtspunkte für die geographische Betrachtung in oberen Klassen. Man wird öfter alte und neue Karten in der Stunde nebeneinander legen und vergleichen lassen; dabei zeigt sich z. B., wie Hafenstädte früher möglichst im Innern angelegt wurden, heute aber gern mit Hilfe der Eisenbahn der Schiffahrt möglichst weit entgegen kommen, wodurch für den Personenverkehr eine Beschleunigung, für den Warentransport die Möglichkeit gewonnen wird, Schiffe mit größerem Tiefgang zu benutzen. Man wird die Schüler zum Lesen der Vegetationskarten, der klimatischen, der ethnographischen ausdrücklich anleiten. Hauptsache bleibt, ihnen in Bezug auf die Erde lebendig zu machen, was Goethe von der Natur überhaupt sagt: „Man gehorcht ihren Gesetzen, auch wenn man ihnen widerstrebt; man wirkt *mit* ihr, auch wenn man *gegen* sie wirken will." Sehr richtig mahnte in Breslau (S. 84) Direktor Auler: „Besser wenig und klare Anschauung, als viel und Verschwommenheit. Anregung zur Weiterbildung ist die Hauptsache."

Daß die Schüler in einem Lande und seinen Naturverhältnissen wirklich heimisch werden, alle Ereignisse und Vorgänge in Zusammenhang mit der Natur bringen, das läßt sich (von Deutschland abgesehen, auf das wir doch den geographischen Horizont nicht beschränken wollen) am Gymnasium nur für Griechenland und Italien und in etwas geringerem Maße für die Mittelmeerländer überhaupt erreichen, für diese aber sehr gut. Ueberall bei Lektüre und alter Geschichte drängt sich die Wichtigkeit der geographischen Betrachtungsweise auf. Hiervon bloß ein paar Proben. An der Berührungstelle von Asien und Europa kreuzen sich eine wichtige Wasserstraße und ein noch wichtigerer Landweg; daher hier von alters her heftige Kämpfe um den Besitz des entscheidenden Platzes. Der trojanische Krieg, die Kolonisationsversuche der Athener, die Eroberungen Philipps geben Anlaß davon zu sprechen, noch dringenderen beinahe die dritte von Horazens Römeroden, die ja nur daraus zu verstehen ist, daß damals das Gerücht verbreitet war, Augustus beabsichtige die Regierung nach Byzanz zu verlegen; um dieser Besorgnis entgegenzutreten, veranlaßte er wohl selber die von Horaz poetisch eingekleidete Warnung. Ein paar Jahrhunderte später hat sich dann der weltgeschichtlich notwendige Wechsel doch vollzogen. — Wie groß die Herrschaft des Nordwindes auf dem Aegäischen Meere war, erfahren schon die Quartaner aus Cornels Vita des Miltiades (2, 4); später bei der Lektüre des Demosthenes lernt man den Boreas als wertvollen Bundesgenossen Philipps

Digitized by Google

kennen. Die Frage, wo dieser Wind in seiner Stetigkeit herkommt, ist doch wohl keine die erst herbeigezogen werden muß; sie führt (in der griechischen Stunde) zur Erörterung (sei es Wiederholung oder ersten Erklärung) des Begriffes Jahreszeitwind. — Die Gründe, durch welche die Lage von Rom so besonders zweckmäßig ist, kennt schon Livius (5, 54); wie will man ihrer Besprechung ausweichen, wenn die Stelle gelesen wird? Damit ist wieder die Aufmerksamkeit für eine wichtige Seite der Geographie geweckt. — Daß rivalis, der „Bachgenosse", zur Bezeichnung dessen geworden ist, der einem andern ein Recht streitig macht, eröffnet mit einem Schlage einen Blick in die Natur der italienischen Landschaft, wo Ueberschwemmung und Dürre beständig wechseln. Aehnlich wirksam empfinden wir den Unterschied unseres Klimas von dem südlichen, wenn Homer das Leben der Menschen mit dem der Blätter vergleicht; in einem Lande mit kahlem Winter hätte dieses Gleichnis nicht entstehen können: denn im Dasein der Menschen tritt ja nicht wie bei uns in der Vegetation eine völlige Unterbrechung ein. — Das alles sind Stellen, wo im altklassischen Unterricht die Geographie zu ihrem Rechte kommt; und ich kann aus einer doch schon ziemlich langen Erfahrung versichern, daß die Schüler immer sehr gern auf solche Betrachtungen eingehen. Wenn bei Homer Nordwind und Westwind aus Thrakien kommen, wenn Weinstöcke auf lockeren feuchten Wiesen gedeihen, so regt alles das zu geographischen Betrachtungen und Vergleichen an. Mehr ins Große lenkt die Gedanken Herodots Bericht über Nechos Umseglung von Afrika (4, 42). Daran schließt sich die Frage, wann den Griechen die Kugelgestalt der Erde und die fünf Zonen zu deutlicher Anschauung gekommen sind. Sie haben die Ausdrücke „Länge" und „Breite" eingeführt; woher diese Verteilung beider? Max C. P. Schmidt hat ansprechend vermutet, daß sie so gemacht sei, weil die den Alten bekannte Welt ihre Hauptausdehnung von West nach Ost gehabt habe. Mehr Beispiele für Geographisches in der lateinischen und griechischen Lektüre habe ich früher gegeben (Wie dient das Gymnasium dem Leben? Düsseldorf 1900, Programm. Diese Schrift, die vergriffen ist, wird demnächst in erweiterter Gestalt unter dem Titel „Palaestra vitae" bei Weidmann in Berlin erscheinen.)

Alle diese Anregungen können aber nur dann auf recht fruchtbaren Boden fallen, wenn durch genaue Durchnahme der alten Geographie im Geschichtsunterricht der Boden bereitet ist. Deshalb, freilich nicht bloß deshalb, ist dringend nötig, daß dem Gymnasium das verlorene Jahr in Unter-II für alte Geschichte wiedergegeben werde. Was davon zurückhält, ist in erster Linie die Scheu, in der Verteilung des Stoffes zwischen den verschiedenen Arten der Höheren Schulen eine Abweichung einzuführen. Aber es entspricht der Verschiedenheit der didaktischen Gedanken, die ihnen überhaupt zu Grunde liegen, daß sie geschichtliche wie geographische Bildung aus verschiedenen Quellen herleiten, an verschiedenen Stoffen entwickeln. Die Zurückgabe des zweiten Jahres alter Geschichte an das Gymnasium wäre ein wichtiger Beitrag zur Verwirklichung des im Kieler Erlaß vom 26. November 1900 ausgesprochenen Grundsatzes, daß jede Schule sich in ihrer Eigenart ausbilden solle.

Digitized by Google

Es folgten laute Beifallsäußerungen aus der Versammlung. Nach der Eröffnung der Debatte ergriff zunächst Gymnasialdir. Dr. **Kuthe** aus Parchim das Wort zu folgendem Votum:

„Von den Schwankungen der preußischen Schulpolitik in den letzten Jahren ist Mecklenburg-Schwerin glücklich verschont geblieben. Wir haben immer sieben Stunden Latein in Prima behalten, wir haben das Abschlußexamen nicht eingeführt, wir haben endlich auch die Beschränkung der alten Geschichte auf die Obersekunda nicht mitgemacht. Ich stimme mit dem Herrn Vorredner durchaus überein in der Verurteilung dieser letzten Maßregel. In den unteren und mittleren Klassen nimmt der Schüler im wesentlichen die Thatsachen der Geschichte noch gedächtnismäßig in sich auf, auf der oberen Stufe soll er es lernen, die geschichtliche Entwicklung eines Volkes zu verstehen. Wie langsam aber und wie ganz allmählich nur sich ein wirkliches historisches Verständnis entwickelt, bedarf für uns keiner weiteren Ausführung. Die einzige, jedenfalls aber beste Gelegenheit, ein solches Verständnis anzubahnen, bietet uns die alte Geschichte, ihr intensiver Betrieb ist daher die beste Vorbereitung auch für das Verständnis der neueren und neusten Zeit. Dazu kommt, daß wir, um nur zwei Beispiele zu nennen, doch mindestens bei der Behandlung des Perikleischen Zeitalters auf die antike Kunst (Baukunst und Bildhauerkunst), und bei der Besprechung der Gracchen auf die Wirtschaftsgeschichte in ihren einfachsten Grundzügen eingehen müssen. Zu alledem aber gehört Zeit, und ich halte daher als Lehrer der Geschichte wie der alten Sprachen die Beschränkung der alten Geschichte auf die drei Stunden der Obersekunda, von denen noch mindestens zwölf Stunden durch geographische Wiederholungen verloren gehen, für durchaus verwerflich. — Andererseits halte ich die Forderung der Geographie, nicht immer als das Stiefkind am Gymnasium behandelt zu werden, für vollkommen berechtigt. Die Zeit von „mindestens sechs Stunden innerhalb jedes Halbjahrs" genügt nach keiner Seite. Löst man diese Wiederholungen aus dem Zusammenhange mit dem übrigen Unterrichte los, so wird ein mechanisches Einpauken von Zahlen und Namen, die doch bald wieder der Vergessenheit anheimfallen, die Folge sein. Sucht man nach dem Vorschlage des Herrn Vorredners durch organische Einfügung dieser Wiederholungen in den historischen Unterricht eine Vertiefung herbeizuführen, so wird, fürchte ich, bald die Grundlage des sicheren und klaren Wissens fehlen. Ich kann daher die Einrichtung des geographisch-geschichtlichen Lehrplanes für die oberen Klassen, die Ostern 1901 an den mecklenburgischen Gymnasien getroffen ist, nur als mustergiltig empfehlen. Wir haben in den beiden Sekunden je 2 St. alte Geschichte und 1 St. Geographie, in den Primen 3 St. Geschichte und 1 St. Geographie. Da wir auch in den Primen nur 2 St. Französisch haben, übersteigen wir in keiner Klasse die Zahl von 30 Pflichtstunden. Die mathematische Geographie ist ausdrücklich dem mathematisch-physikalischen Unterrichte zugewiesen, und so stehen die geographischen Stunden ganz für die Länder- und Völkerkunde zur Verfügung. Ein Fach mit einer einzelnen Wochenstunde muß sich an ein anderes Fach anzuschließen suchen, für die Geographie ergiebt sich ganz natürlich der Anschluß an die Geschichte. Ich befolge demnach in Parchim mit Genehmigung der Regierung folgenden Lehrgang. Untersekunda: Balkanhalbinsel, Osteuropa, Asien, Australien. Obersekunda: Italien, Afrika, Westeuropa. Ich gehe bei jedem Lande, so weit das eben möglich ist, von der alten Geographie aus (und damit werden sich auch die Altsprachler begnügen müssen), die einzelnen Länder aber kommen je nach ihrem Eintritt in den Gesichtskreis der alten Geschichte und im engsten Anschluß an dieselbe zur Behandlung. In derselben Weise gehen in der Prima beide Fächer Hand in Hand. Ich behandle in Unterprima die Oro- und Hydrographie von Deutschland und im letzten Vierteljahre, im Anschluß an das Zeitalter der Entdeckungen, Amerika, in Oberprima aber das deutsche Volkstum 1) in der Heimat, politische Geographie Deutschlands (einschl. Schweiz und Oesterreich) im engeren Sinne, wobei das Werden und Wachsen der Staaten und bedeutsamsten Städte auch aus den geographischen Verhältnissen heraus betont wird, und 2) in den fremden Ländern und im Wettkampf mit den fremden Nationen, Weltverkehr. Auf diese Weise kommt die Geographie auch am humanistischen Gymnasium zu dem ihr gebührenden Rechte, leistet aber gleichzeitig als Hilfswissenschaft dem Unterrichte in den alten Sprachen wie in der Geschichte schätzenswerte Dienste."

Digitized by Google

Nachdem der Sprecher mit dem humoristischen Fabula docet geschlossen hatte, daß aus dem Gesagten zu ersehen sei, auch von Mecklenburg könne Deutschland einmal etwas lernen, erklärte Gymnasialoberlehrer Dr. **Körnicke** von Mülheim am Rhein, mit der Gesamtauffassung der vorliegenden Thesen sich nicht befreunden zu können Für den geographischen Fachmann wenigstens, der die Sätze durchliest, ohne eine nähere Erklärung ihres Sinnes und Zusammenhangs zu besitzen, müssen manche Thesen, wie vor allem die fünfte, geradezu unverständlich erscheinen. Die geistvolle Art, mit der der Berichterstatter seine Ansichten vertrat, war allerdings wohl geeignet, den zwischen den einzelnen Thesen scheinbar fehlenden Zusammenhang herzustellen und die aufgestellten Ansichten und Forderungen klarer zu erläutern. Als Geograph bedauert der Redner aber, daß diese Thesen als Kampfthesen aufgestellt sind; es kann dies seiner Ansicht nach der Sache der Geographie selbst nur schaden, ohne daß für das Gymnasium der gewollte Nutzen aus ihnen entspränge. Die Art, wie der Vortragende nicht nur den geschichtlichen, sondern allen Unterricht auf den Oberklassen des Gymnasiums der Geographie dienstbar zu machen sucht, ist ja wohlüberlegt und im einzelnen durchaus anzuerkennen; doch werden diese geographischen Belehrungen ihren Zweck verfehlen, da sie stets vereinzelt sein werden, nie erschöpfend sein können und zumeist der zusammenfassenden Wiederholung entbehren müssen. Die Folge davon wird sein, daß sie für den Schüler nur eine gefällige Verzierung des übrigen Unterrichts bilden; für die Geographie selbst wird wenig herauskommen und der Unterricht in den anderen Fächern durch solche Belehrungen nur belastet werden. Unter diesen Umständen muß der Redner vor allem gegen die dritte These Einspruch erheben; er erkennt an, daß *unter den gegebenen Verhältnissen* in Preußen der Versuch, in den oberen Klassen des Gymnasiums noch neue geographische Kenntnisse zur Aneignung zu bringen, aussichtslos sein würde; er hält es aber doch für wünschenswert, daß auch in den Oberklassen der preußischen Gymnasien eine eigene Stunde für Geographie eingerichtet und ihr bestimmte Aufgaben nicht nur wiederholenden Inhalts zugewiesen würden. Den heutigen Verhältnissen Rücksicht tragend (er denkt dabei vor allem an die Schwierigkeit, im Lehrplan für eine solche Stunde Raum zu gewinnen) möchte er der dritten These wenigstens ihren polemischen Charakter nehmen und schlägt für sie folgende Fassung vor: „Was unter den heutigen Verhältnissen in den oberen Klassen an preußischen Gymnasien in Geographie geleistet werden kann, ist eine Festigung der in den Unter- und Mittelklassen erworbenen Kenntnisse und eine auf diesen Kenntnissen beruhende Vertiefung des geographischen Verständnisses."

Geh. R. **Hartwig** schlug einige andere Abänderungen in den Thesen vor. In Nr. 2 werde statt Erdkunde besser Naturkunde gesagt. Zu Nr. 3 bemerkte er, daß neben der Anregung der Schüler, die sie durch neue Anschauungen und Denkweisen empfangen sollten, doch auch die Repetitionen hier zu betonen seien: denn ohne ein Zurückgreifen auf früheres Wissen könnten solche Anregungen nicht gegeben werden. In Nr. 4 glaubt er am Schluß die Umstellung angezeigt: „als geographische Repetitionen nach geschichtlichen Gesichtspunkten". Den in Nr. 7 ausgesprochenen Wunsch nach einem zwei Jahre umfassenden höheren Cursus in alter Geschichte teilt er in vollem Maß, glaubt aber, daß er ein pium desiderium sei, wenn nicht die Einrichtung getroffen werde, daß die am Ende der Untersekunda abgehenden Schüler in neuester Geschichte unterrichtet würden, während die übrigen sich in dieser Klasse mit orientalischer und griechischer Geschichte beschäftigten. H. meint, es solle bei den versetzten Obertertianern Umfrage gehalten werden, welche von ihnen nur noch die Untersekunda zu absolvieren wünschten, und es sollten diese dann einen besonderen Geschichtsunterricht erhalten. Ferner möchte er Nr. 7 lieber so gestaltet sehen: „Eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in Sekunda ist nur möglich, wenn der alten Geschichte, was an sich dringend zu wünschen ist, wieder wie früher zwei Jahre eingeräumt werden."

Hierauf ergriff Oberlehrer Dr. **Kreutzer** vom Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln das Wort. In der 4. *These* sei die Aufgabe der für die obern Klassen angeordneten geographischen Wiederholungen zu unbestimmt und abstrakt angegeben; es komme weniger darauf an, „geographisches Denken zu lehren", sondern, einfacher gesprochen, darauf, den Schülern der Oberklassen diejenigen geographischen Kenntnisse, die sie von den untern und

Digitized by Google

mittlern Klassen mitbrächten, frisch zu halten und ihnen dabei, wenn es gut gehe, durch Zusammenfassen und Vergleichen ein Verständnis für die zwischen der Erde und den Menschen obwaltenden Wechselwirkungen anzubahnen. Die Hauptaufgabe bleibe es jedenfalls, dafür zu sorgen, daß auf den obern Klassen die geographischen Kenntnisse nicht derartig abhanden kämen, wie es unter der Herrschaft der 1892er Lehrpläne anscheinend an manchen Stellen geschehen sei. Der Geschichtslehrer habe nämlich angesichts des zu bewältigenden Geschichtspensums in der Regel nicht die Zeit gefunden, sich auch nur zu besinnen, ob bei seinen Schülern ein Bedürfnis nach einer geographischen Wiederholung vorhanden gewesen sei. Insofern die neuen Lehrpläne gegen diese Scheinexistenz der geographischen Wiederholungen Front machten, halte er die Absonderung einer bestimmten Stundenzahl für einen Fortschritt. Nachteilige Wirkungen einer „mechanischen Abtrennung" seien schon deshalb kaum zu befürchten, weil die Personalunion zwischen den Nachbarreichen Geschichte und Geographie unter allen Umständen bestehen bleibe; darin liege auch eine Garantie im Sinne der These. Wenn nun diese ferner zu sagen scheine, daß man jene Wiederholungen vorwiegend oder gar ausschließlich als „geschichtliche Wiederholungen nach geographischen Gesichtspunkten" einrichten solle, so scheine ihm das für den angegebenen Zweck nicht auszureichen. Gewiß seien geschichtliche Wiederholungen nach geographischen Gesichtspunkten sehr zu empfehlen, weil sie dazu beitrügen, den geschichtlichen Lehrstoff zu beleben und historisches Verständnis und Interesse anzuregen. Aber eine derartige Wiederholung stehe nach Anlaß und Zweck im Dienste des Geschichtsunterrichts, und das decke sich doch nur zum Teil mit dem, was mit den geographischen Wiederholungen beabsichtigt sei. Wie könne man beispielshalber unter dem Titel einer geschichtlichen Repetition die geographischen Verhältnisse Ostasiens berühren, worüber gelegentlich einmal etwas aufgefrischt zu erhalten, auch der Obersekundaner oder Primaner eines Gymnasiums ein Recht habe? Wenn man sage, das gehöre als zu utilitarisch oder praktisch nicht in die Oberklassen des Gymnasiums, weil es dem wissenschaftlichen Charakter des Gymnasialunterrichts widerstrebe, so konstruiere man Gegensätze, die in dieser Form nicht vorhanden seien oder, wenn sie irgendwo vorhanden wären, keine Daseinsberechtigung hätten; andernfalls würde man ja dazu gelangen, alles praktische Wissen unwissenschaftlich oder auch den wissenschaftlich Gebildeten unpraktisch zu nennen. Ob irgend ein Wissen zur wissenschaftlichen Bildung beitrage, darüber entscheide ja der Inhalt nicht allein. Auch noch aus einem andern Grunde sei die Fassung der These zu eng. Wenn man z. B. in Obersekunda die alte Geschichte durch eine zusammenfassende Besprechung des Mittelmeergebietes einleite — ein Verfahren, das sich empfehle —, so stehe die darauf verwendete Zeit zwar offenbar in einem „organischen" Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht, aber das, was dabei zur Sprache komme, sei Geographie, nicht Geschichte. Daher beantrage er anstatt der 4. These zu sagen: „Dem Zwecke der in den Lehrplänen angeordneten geographischen Wiederholungen kann gelegentlich auch eine geschichtliche Wiederholung nach geographischen Gesichtspunkten dienstbar gemacht werden." — Zu der 5. These könne er (Kreutzer), was dort über den Zusammenhang der am Gymnasium vermittelten geschichtlichen Bildung mit dem klassischen Altertum gesagt sei, ganz unterschreiben, ja er gehe noch weiter, indem er sage, die geschichtliche Bildung, die das Gymnasium seinen Schülern dadurch begründe, daß es sie auf dem Boden des klassischen Altertums heimisch zu machen suche, sei jeder andern geschichtlichen Bildung an Tiefe und Kraft überlegen. Von der geographischen Bildung aber gelte nicht dasselbe. Wenn man hier von einem Zusammenhang mit dem klassischen Altertum spreche, so denke man entweder an die Geschichte der geographischen Wissenschaft oder an den einen Zweig dieser Wissenschaft, den man die politische Geographie zu nennen pflege. Aber weder das eine, noch das andere treffe die Sache. Der Schwerpunkt des geographischen Unterrichts liege auch am Gymnasium in den untern und mittlern Klassen, nur von Sexta bis Quarta stünden ihm zwei Wochenstunden zur Verfügung; angesichts dieser Thatsache, die über die einfachen, elementaren Aufgaben des Unterrichts keinen Zweifel lassen könne, sei der Satz, daß die geographische Bildung am Gymnasium aus dem klassischen Altertum Nahrung ziehe, eine bloße Theorie. Der geographische Unterricht habe es unter allen Umständen, auch am Gymnasium, mit der gegen-

Digitized by Google

wärtigen Gestalt der Erdoberfläche zu thun; wenn er rückwärts strebe, so führe er nicht ins klassische Altertum, sondern in die geologische Vorgeschichte der Erde. — Am meisten Bedenken verursache ihm die letzte These. Wenn er einerseits die faktische Gewandtheit, mit der hier gewissermaßen unter der geographischen Flagge ein wichtiges Problem des Geschichtsunterrichts auf die Tagesordnung gebracht worden sei, bewundere, so müsse er andererseits bedauern, von der Aufstellung der These nicht früher Kenntnis erhalten zu haben. Die Begründung der These sei nicht gelungen. Alte Geographie werde ja selbstverständlich als Grundlage der alten Geschichte behandelt; aber auch die Lektüre der alten Schriftsteller biete, wie Cauer in geistvoller Weise dargethan habe, manche Gelegenheit zu anregender geographischer Belehrung. Derartige Belehrungen seien sogar ein wesentlicher und ganz besonders wirksamer Bestandteil der Interpretation, aber, von der Lektüre losgelöst, würden sie von ihrer geistbildenden Kraft viel verlieren. Auch von einigen andern Gebieten des antiken Lebens lerne der Schüler das Beste bei der Lektüre, aber es falle doch deshalb keinem ein, für diese Dinge, z. B. für staatsrechtliche Unterweisungen, besondere Stunden zu fordern. So verhalte es sich auch mit der alten Geographie: was für die geschichtliche Entwicklung im allgemeinen von Bedeutung gewesen sei, gehöre in die Geschichtsstunde, aber ein großer Teil des geographischen Kleinwerks finde richtiger seinen Platz in der Lektüre. Selbst wenn man zugeben wolle, daß die alte Geographie von Griechenland und Italien eine eingehendere Behandlung verdiene, so lasse sich das doch in wenigen Stunden erreichen; keinesfalls sei das Bedürfnis so groß, um damit die 7. These zu begründen, die an dem Fundament des seit 10 Jahren bestehenden, und wie ihm scheine, bewährten geschichtlichen Lehrplans zu rütteln suche. Daß bei den Primanern die Kenntnisse aus der alten Geschichte an Umfang und Sicherheit zurückgegangen seien, gebe er zu und halte das Verlangen nach Abhilfe für berechtigt. Nur sei es verkehrt, die Beschränkung der alten Geschichte auf Obersekunda allein für den Niedergang verantwortlich zu machen; die Schwächung des altsprachlichen Unterrichts, die Beseitigung der alten Geschichte aus der Abiturientenprüfung, die Verpönung der Repetitionen hätten ihren Teil an der Schuld. Wenn man nach Abhilfe suche, dürfe man das nicht übersehen; im übrigen aber sei es auch hier geboten, die Besserung „im Rahmen der gegebenen Verhältnisse" zu erstreben. Da bedeute Cauers Vorschlag, der alten Geschichte in Sekunda wieder wie früher zwei Jahre einzuräumen, eine empfindliche Schmälerung der vaterländischen und neueren Geschichte, und zwar nicht nur in den Tertien, sondern auch in Prima. Denn wenn man der deutschen Geschichte auf der Mittelstufe ein Jahr nehme, wenn man ferner die wichtige und schwierige Zeit von Friedrich dem Großen bis zur Gegenwart anstatt mit Untersekundanern mit Obertertianern behandle, so werde von diesen Verlusten auch der Unterricht in der Prima betroffen, der bei der knapp bemessenen Zeit darauf angewiesen sei, mit einem gewissen Bestand thatsächlicher Kenntnisse zu rechnen. Schon jetzt sei es den Geschichtslehrern der Prima nur mit großer Mühe möglich, ihr Pensum so zu erledigen, daß auch die neuere Zeit, das 19. Jahrhundert bis 1871 oder 1888, einigermaßen zu ihrem Recht komme; ja man habe ihm gesagt, in vielen Fällen geschehe das auch heute noch nicht, allen Versicherungen in Programmen und auf Versammlungen zum Trotz; das sei es doch ein bedenklicher Gedanke, der vaterländischen und neueren Geschichte eine weitere Einbuße zuzumuten, ohne auf einen Ersatz hinweisen zu können. Anderseits habe gerade am Gymnasium die alte Geschichte wertvolle Bundesgenossen in den alten Schriftstellern; wenn man diese Bundesgenossenschaft nicht nur in der Geschichtsstunde, sondern vor allem auch in der Lektüre richtig in Dienst stelle, außerdem einige wohlüberlegte Winke der neuen Lehrpläne — u. a. Repetitionen und Stoffsichtungen — befolge, so komme man mit dem einen Jahre in Obersekunda aus, zumal jetzt, da am Gymnasium der altsprachliche Unterricht wieder etwas gekräftigt worden sei. Wenn aus den Reihen derjenigen Fachgenossen, die an Realanstalten alte Geschichte zu lehren hätten, der Ruf nach einer Verstärkung dieses Faches erhoben worden wäre, so hätte er das begreifen können, aber daß man aus gymnasialen Kreisen diese Forderung erhebe, das halte er weder für berechtigt, noch für klug. Insofern Cauers Vorschlag sich ohne erhebliche Beeinträchtigung des Unterrichts in der vaterländischen und neueren Geschichte nicht

Digitized by Google

verwirklichen lasse, liefere er den Gegnern des Gymnasiums eine neue gefährliche Waffe. Aus diesen Gründen beantrage er, die 5. These, die von einem besondern Zusammenhang der am Gymnasium vermittelten geographischen Bildung mit dem klassischen Altertum spreche, ganz zu streichen und anstatt der 7. These zu sagen: „Die Forderung, der alten Geschichte in Sekunda wieder wie früher zwei Jahre einzuräumen, liegt nicht im Interesse des Gymnasiums."

Hierauf wurde eine Pause gemacht. Nach ihr nahm zunächst G.R. **Jäger** das Wort und legte dar, daß im Jahr 1890 auf der Berliner Konferenz die jetzige Ordnung des Geschichtsunterrichts von einem der wärmsten und einsichtigsten Schulmänner humanistischer Richtung, Karl Kruse, vorgeschlagen und von ihm (Jäger), zwar nicht leichten Herzens, aber als eine bei der damaligen Lage unumgängliche Maßregel gebilligt worden sei. Der zweijährige Unterricht in alter Geschichte sei ein allerdings sehr wirksamer gewesen, und wenn er durch ein Wunder wieder hergestellt werden könnte, so sollte es ihn freuen; da dies aber nicht zu erwarten und doch auch der jetzige Weg sehr viel Gutes habe, so habe er sich bei dem tolerari posse beruhigt und müsse auch temporis ratione habita dabei stehen bleiben, könne also der 7. These nicht zustimmen. Den rigorosen Standpunkt denen gegenüber, die mit Untersekunda abgehen, wie ihm schon Bonitz in der Konferenz von 1873 harte Worte geliehen, könne er nicht teilen. Der Lehrplan von 1892 habe allerdings den ganzen Unterricht bis Untersekunda auf diese zugeschnitten und damit das Gymnasium sehr geschädigt; aber das Bedürfnis dieser Schüler, die denn doch sehr häufig gegen ihren Wunsch und Willen durch den Zwang der Umstände genötigt abgehen, an einem Punkte, wo keine Lebensfrage für das Gymnasium im Spiele sei, zu berücksichtigen, halte er für durchaus richtig, und an diesem Punkte des Geschichtsunterrichts den Widerspruch auch warmer Freunde des Gymnasiums hervorzurufen, für gefährlich. — Seine Meinung über den geographischen Unterricht habe er häufig ausgesprochen. Den vier ersten Thesen könne er zustimmen, nicht ganz der fünften: der geographische Unterricht müsse von der Gegenwart ausgehen, statte die Schüler mit denjenigen Kenntnissen aus, die sie als deutsche Reichsbürger zur Orientierung über ihre Pflichten dereinst bedürften, sei also in diesem Sinne utilitarisch, sei elementare Politik. Was Gauer an Beispielen aus der alten Geographie angezogen, sei ein integrierender Bestandteil der alten Geschichte, und es sei theoretisch selbstverständlich, wenn auch praktisch nicht immer durchgeführt, daß jeder vernünftige Geschichtsunterricht ein starkes geographisches Moment enthalten müsse.

Prof. Dr. **Martens** von Elberfeld meint, daß nachdem die Gleichberechtigung der Abiturienten der drei höheren Schulgattungen erklärt sei, doch die Wiederherstellung des zweijährigen höheren Cursus in alter Geschichte ungleich leichter zu erreichen sein werde. Die zeitweilige Beschränkung auf ein Jahr habe wohl etwas Gutes gehabt: man habe dabei gelernt den Stoff zu sichten und werde gewiß nicht wieder in die breite Behandlung der römischen Königsgeschichte zurückfallen. Aber zugleich sei doch klar geworden, daß es mit einem Jahre nicht gehe: ihm blute das Herz, wenn er daran denke, mit welcher Hast jetzt da verfahren und über wirklich wichtige Dinge hinweggeeilt werden müsse. Man habe doch auch daran zu denken, daß die antike Kunst ihren Platz in der alten Geschichte mit vollem Recht beanspruche, die man früher ganz oder fast ganz ignoriert, deren zweckmäßige Verwertung im Schulunterricht man erst in den jüngsten Zeiten gelernt habe.

Gymnasialdirektor Dr. **Müller** von Blankenburg tritt gleichfalls lebhaft für die letzte These ein. Es sei nach Erklärung der Gleichberechtigung jetzt an der Zeit, das humanistische Gymnasium in seiner Eigenart wieder herzustellen. Rücksicht auf die mit absolvierter U. II aus den Gymnasien Austretenden dürfe den gymnasialen Lehrplan nicht beeinflussen. Und auch den mit dem Einjährigenzeugnis Austretenden schade es sicher nichts, noch einmal nach Griechenland geführt zu sein. Das Einzige, was in ihrem Interesse zugestanden werden könne, seien etwa Repetitionen der neueren Geschichte, die in U. II angestellt werden könnten. Endlich weist Redner darauf hin, daß man doch in der Mathematik zu der früheren Gestaltung des Unterrichts der Untersekunda zurückgekehrt sei.

Digitized by Google

Prof. **Uhlig** meint, es sei 1892 in erster Linie die Einführung der Abschlußprüfung gewesen, die veranlaßt habe, daß man auch im Geschichtsunterricht einen Abschluß ans Ende der Untersekunda gelegt habe. Nachdem nun diese Prüfung von der preußischen Unterrichtsverwaltung fallen gelassen sei mit der offenen Erklärung, daß durch sie das Gegenteil von dem erzielt worden, was man mit ihr bezweckt habe, könne es ja doch wohl als möglich angesehen werden, daß auch etwas, das hauptsächlich durch diese Einrichtung veranlaßt worden sei, wieder wegfalle, und man dürfe dies bezüglich der 1892 eingeführten neuen Disposition des geschichtlichen Lehrstoffes um so mehr hoffen, als bereits die alte Disposition des mathematischen Unterrichts wieder hergestellt sei, wie eben schon von Herrn Dir. Müller bemerkt worden. Ja, es sei in der Junikonferenz von einem ministeriellen Berichterstatter, dem Herrn Geheimerat Matthias, auf die Klagen des Prof. Kropatscheck über die vor 10 Jahren eingetretene Verkürzung des Unterrichts in alter Geschichte ausdrücklich erklärt worden, daß eine Besserung in dem beklagten Punkte möglicherweise nach dem Fallenlassen der Abschlußprüfung eintreten werde. — Einen anderen und sehr wertvollen Anhaltspunkt für die Hoffnung, daß die Geschichte des Altertums im pr. Gymnasium wieder mehr Zeit erhalten könne, sieht U. in dem Passus des Kaiserl. Erlasses vom November 1900, der die „Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte" rügt. Und auch dadurch, daß jetzt in den letzten drei Gymnasialjahren von den Geschichtsstunden „mindestens sechs in jedem Halbjahr" den geographischen Repetitionen gewidmet werden sollen, scheine der Anspruch auf Ausdehnung der für Geschichte des Orients, Griechenlands und Roms zu verwendenden Zeit begründet. — Ferner sei zu bedenken, daß durch die Beschränkung des höheren Geschichtskursus auf die drei letzten Jahre auch der Raum für die mittlere und neuere Geschichte in diesem Cursus wesentlich verengt werde. Jetzt solle in der Unterprima die Zeit von 30 v. Chr. bis 1648 n. Chr. absolviert werden, eine Aufgabe, die zu leisten nicht wohl möglich scheine, wenigstens nicht in einer Weise, die der eminenten Wichtigkeit voll entspreche, welche mehrere Perioden im Laufe dieser siebzehn Jahrhunderte auch für den Schulunterricht besitzen.[1]) — Endlich, meinte U., könne die Frage doch auch mit Berücksichtigung anderer deutscher Staaten erwogen werden. Nicht blos Mecklenburg verwende in dem oberen geschichtlichen Kurs zwei Jahre auf die alte Geschichte, sondern auch in Baden bilde sie das Pensum der beiden Sekunden, und die neuere und neueste Geschichte kämen dabei in den mittleren Klassen keineswegs zu kurz: er habe oft erlebt, daß in O. III der Krieg von 1870/1 sehr eingehend behandelt und über die Gestaltung des neuen deutschen Reichs, über Zusammensetzung und Befugnisse des Reichstages und des Bundesrats, über Wahlfähigkeit u. a. mit der Ausführlichkeit gesprochen worden sei, die sich für diese Stufe eigne. Auch Sachsen widme dem oberen Kurs der alten Geschichte zwei Jahre, die Obertertia und Untersekunda (der untere werde in VI und V absolviert), allerdings nur je zwei Stunden wöchentlich, doch römische Kaisergeschichte sei dabei noch nicht miteingeschlossen, sondern werde mit der Geschichte des Mittelalters in Obersekunda erledigt. — Zur Erfüllung des Wunsches aber, der durch die gegenwärtige Diskussion wieder lebhaft erregt werde, daß die Erteilung des Einjährigenscheines nicht mehr an die Erreichung einer Zwischenstufe des Gymnasiums geknüpft sein möchte, könne es vielleicht doch in nicht zu ferner Zeit kommen.

Direktor **Aly** schilderte, wie nach seinen Beobachtungen es nicht blos die größte Not mache, das preußische Pensum der Ober II zu bewältigen, sondern wie es andererseits geradezu auch Mühe mache, die der neueren Geschichte in Ober III und Unter II zugewiesene Zeit auszufüllen: hier müsse genöhlt werden, während dort Ueberstürzung notwendig sei. Ferner beantragte A., in These 2 die Bemerkung über die centrale Stellung der Geographie an der Oberrealschule wegzulassen und These 6 überhaupt zu streichen.

1) An den bayerischen Gymnasien lautet das Pensum der Obersekunda: vom Untergang des römischen Reichs bis zum Erlöschen des Hohenstaufen'schen Hauses; das der Unterprima: von da bis zum westfälischen Frieden. Dem preußischen Pensum der Unter I ist also hier fast die doppelte Zeit zugewiesen.

Digitized by Google

Gymnasialoberlehrer Dr. **Wolf**-Düsseldorf meinte, daß in These 2 nicht blos der von Alt beanstandete Passus wegbleiben sollte, sondern auch die Worte „ebenso wie der Geschichte", da aus ihnen das Mißverständnis entstehen könnte, daß auch die Geschichte am Gymnasium nur eine sekundäre Rolle zu spielen habe. Zu These 3 und 4 bemerkte derselbe, daß für den Lehrer der oberen Klassen die größte Schwierigkeit darin liege, die rechte Mitte zu halten zwischen Einpauken und Anregen. Offenbar habe die vorgesetzte Behörde den Eindruck, daß in den letzten Jahren zu viel angeregt, zu viel über die Köpfe der Schüler hinweggeredet und zu wenig Wert auf positives Wissen gelegt sei. Deshalb seien in die neuen Lehrpläne solche Bestimmungen, wie über die erdkundlichen Wiederholungen, aufgenommen. Es handele sich darum, Wiederholungen des alten Stoffes neu zu gestalten, einzupauken und zugleich anzuregen. Das geschehe durch solche geschichtliche Repetitionen nach geographischen Gesichtspunkten, wenn man z. B. nach jedem größeren Abschnitt der Geschichte frage: Wie hat sich in jener Zeit der geographische Horizont der Kulturvölker erweitert?

Geheimerat **Wendt** bemerkte, daß man in Baden mit der Verteilung des Stoffes der alten Geschichte auf die beiden Sekunden durchaus zufrieden sei und keineswegs daran denke, um der mit dem Einjährigenzeugnis Abgehenden willen zu ändern. Uebrigens hat W. in den Thesen den Hinweis auf etwas vermißt, was ihm von höchster Bedeutung für die Festhaltung des notwendigen geographischen Wissens zu sein scheint: vor allem diene hierzu die Erzeugung klarer, fester geographischer Bilder in den Köpfen der Schüler, wie sie durch die zeichnende Methode gelinge. Auch die Historiker hätten die Pflicht, auf diese Methode bei ersten Belehrungen und bei Repetitionen einzugehen.

Universitätsprofessor Dr. **Baeumker** von Bonn hebt gleichfalls hervor, wie notwendig es sei, die geographischen Kenntnisse in Anschauungen umzusetzen und sie auf diese Weise zu klären und zu festigen. Mit der weiteren Ausdehnung des Namens für die alte Geschichte in dem oberen Kurs ist er durchaus einverstanden, doch möchte er zu der These 7 den Zusatz gemacht sehen, daß jene Erweiterung geschehen müsse „unbeschadet der Gründlichkeit, mit der die neuere Geschichte zu behandeln ist".

Fabrikant **Simons** erklärte jede Rücksicht, die auf die nach Untersekunda Abgehenden genommen werde, für unrichtig. Es müsse geradezu Prinzip für Organisation und Betrieb des höheren Unterrichts sein, daß der Existenz solcher Schüler in den Gymnasien kein Einfluß auf den Unterricht gestattet werde.

Prof. **Gebhard** von München bemerkte, daß die Wünsche Cauers auf bayerische Verhältnisse keinen Bezug hätten, da in den oberen Klassen der dortigen Gymnasien für Geographie keine besonderen Stunden mehr angesetzt seien.

Hiernach legte **Cauer** in Erwiderung auf die vorstehenden Voten seine Ansicht noch einmal mit folgenden Worten dar[1]):

„Mit den Aenderungen, die Geheimerat Hartwig vorgeschlagen hat, erkläre ich mich einverstanden, abgesehen von dem Gedanken, in U. II eine Abtrennung derjenigen zuzulassen, die mit dem Einjährigenschein abgehen wollen; denn damit begiebt man sich auf eine abschüssige Bahn. Auch ist schwer zu sehen, wie denn der besondere Unterricht in neuerer Geschichte, der den Schnuraspiranten zugedacht ist, an den gemeinsamen in O. III, der doch die neuere Geschichte absolviert, anschließen soll. — Was Direktor Kuthe aus der mecklenburgischen Praxis mitteilte, war interessant und erfreulich, und nichts liegt mir ferner als durch hier gefaßte Beschlüsse die Störung eines so befriedigenden Zustandes herbeiführen zu wollen. Aber was sich dort bewährt hat, kann nicht ohne weiteres auf unsere Verhältnisse übertragen werden. Woher sollte denn in Prima die vierte Stunde genommen werden, die neben drei Stunden Geschichte der Geographie zu widmen wäre? Man könnte sagen: vom Französischen, das jetzt drei Stunden hat (gegen zwei in Mecklenburg). Doch wenn es gelänge hier eine Stunde frei zu machen, so würde ich viel mehr dafür sein, diese dem

1) Die Mehrzahl der Meinungsäußerungen haben wir auf Grund von freundlichst uns zugegangenen Niederschriften mitgeteilt.

Digitized by Google

Lateinischen oder Griechischen zuzulegen, die noch immer gegen die Zeit vor 1892 und vollends gegen die vor 1882 im Nachteil sind."

„Mit den beiden Herren, die hier den „Standpunkt des Geographen von Fach" vertreten haben, weiß ich mich im Interesse für ihre Wissenschaft viel mehr einig, als sie anerkennen, muß mich nun aber doch gegen sie wehren. Herr Dr. Körnicke meinte, was in meinem Vortrag an geographischen Anregungen und Anknüpfungen vorgeschlagen worden sei, diene nur zu einer „schönen Verzierung" des sonstigen Unterrichts; „wir Geographen", hieß es, „können darauf verzichten". M. H., diese Art, das eigene Fach zu vertreten, ist menschlich begreiflich, aber sie hat in Preußen schon viel Unheil angerichtet; die ganze Ueberladung des Gymn.-Lehrplans mit einem bunten Allerlei ist durch diesen Fach-Patriotismus entstanden. Ich bin ein großer Freund der Kunstgeschichte, der klassischen Archäologie, der Philosophie; aber ich habe mich immer dagegen gewehrt und werde mich weiter wehren, daß man einen besonderen Kursus in diesen Wissenschaften als obligatorisch in den Lehrplan aufnehme. — Oberlehrer Dr. Kreutzer sagte u. a., an eine mechanische Abtrennung der geographischen Repetitionen vom Geschichtsunterricht denke niemand. Ich meine, doch. Es ist eine mechanische Abtrennung, wenn der Geschichtslehrer den Gang des Unterrichtes unterbricht und sagt: „jetzt wollen wir die nächsten Stunden auf geographische Repetition verwenden". Die bloße Personalunion ist noch keine organische Verbindung; eine solche aber muß für die Geographie geschaffen werden, da sie, für sich gestellt, mit den 2×6 Stunden doch nichts Rechtes anfangen könnte. Herr Kreutzer sagte weiter, dem Zwecke der in den Lehrplänen geforderten Repetitionen diene das von mir empfohlene Verfahren nicht in ausreichendem Maße. Aber die Lehrpläne mit ihren Bestimmungen sind doch selber nicht Zweck, sondern Mittel zum Zweck; und es bleibt immer die Frage zu erörtern, ob sie ein gutes Mittel sind. Meine 5. These erkannte Herr Kr. an, ja er schien sie noch zu verschärfen: für alle Schulen gelte es, daß der eigentliche Nährboden geschichtlicher Bildung im klassischen Altertum liege. M. H., das ist gewiß richtig, aber es ist ein ganz anderer Gedanke als ich gemeint hatte. Keine Schule kann alle Wissenszweige umfassen; sie muß sich auf ein Kulturgebiet beschränken, dieses aber möglichst in seiner Ganzheit erfassen und in ihm die Ansätze aufsuchen, die nach solchen Wissenschaften, die außerhalb liegen, hinüberweisen. So werden dem Gymnasiasten die Beziehungen des Menschen zur Natur und im besondern zur Erde interessant durch die Bedeutung, die diese Mächte im Kultur- und Geistesleben der alten Völker gehabt haben. Diesen in seiner Art vorzüglich bildenden Umweg durch das Altertum hat das Gymnasium für sich allein. Daß er im wesentlichen nur in den oberen Klassen begangen werden kann, erkenne ich gern an und meinte ich schon gesagt zu haben; in den unteren und mittleren Klassen muß natürlich auch das Gymnasium die neuere Geographie und die Teile pflegen, die mit der Mittelmeerwelt keine Berührung haben; hier will ich an dem bestehenden Lehrplan gar nichts ändern. Wenn es durch diese Erklärung gelungen ist ein Mißverständnis zu beseitigen, das meine ersten Ausführungen erfahren zu haben scheinen, so bin ich nun wohl auch gegen den Einwand gesichert, meine Vorschläge führten in ihrer Konsequenz dahin, die Geschichte der geographischen Wissenschaft zur Hauptsache zu machen und, da doch ins Altertum zurückgegangen werden solle, die älteste Geschichte der Erde, also Geologie, zum eigentlichen Inhalt des geogr. Unterrichtes im Gymnasium zu machen."

„Unser verehrter Herr Vorsitzender hat eigentlich mehr für als gegen mich gesprochen, indem er schilderte, wie nur aus äußeren Rücksichten der untere Lehrgang der deutschen Geschichte auf drei Jahre ausgedehnt und demgemäß der obere der alten Geschichte auf ein Jahr beschränkt worden ist. Herr Geheimerat Jäger fügte hinzu, ihm selber würde die Wiedereinführung des zweiten Jahres alter Geschichte die größte Freude sein; nur sei die Forderung jetzt nicht opportun, weil sie zu wenig Aussicht habe durchzudringen. Dieser Argumentation würde ich nachgeben, wenn es sich um einen Beschluß von unmittelbar praktischer Bedeutung handelte, wo ein zu starres Hervorkehren einer prinzipiellen Ueberzeugung das Gelingen eines im ganzen erwünschten Werkes gefährden könnte. So ist die Situation z. B. in den beiden Berliner Konferenzen gewesen. Hier jedoch handelt es sich nur darum, das an sich Wünschenswerte möglichst klar auszusprechen, in der Hoffnung, daß

Digitized by Google

es sich doch einmal durchsetzen werde. Jägers Wort, daß die Wiederherstellung der alten Geschichte nur durch ein Wunder geschehen könne, schreckt mich nicht. Vor 12 Jahren mochte man auch denken, daß die Anerkennung der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen nur durch ein Wunder möglich sei; und doch ist sie heute erreicht. Prof. Martens hat schon gegen Jäger gesagt, es geschähen noch heute Wunder. Gewiß. Nur von selber kommen sie nicht, sondern Ueberzeugungskraft und zähes Wollen müssen helfen sie zu erwirken. Ich halte es gar nicht für undenkbar, daß wir einmal den Zustand erreichen, den schon im Jahr 1890 bei der Dezemberkonferenz ein Antrag von Kropatscheck und Genossen herbeiführen wollte: daß den Vollanstalten die Möglichkeit entzogen wird, an irgend einer Stelle im Inneren ihres Kursus den Einjährigenschein zu erteilen; erst dadurch würde der Schade, den das Einjährigenrecht den höheren Schulen zugefügt hat, ganz beseitigt sein. Ein Schritt auf diesem heilsamen Wege ist die Rückgabe der U. II an die alte Geschichte. Direktor Müller (Blankenburg) hat sehr treffend hervorgehoben, daß damit nur dasselbe für die Geschichte gethan werden würde, was für die Mathematik in den neuesten Lehrplänen schon geschehen ist."

„Den übrigen Herren, die gesprochen haben, kann ich nur danken für ihre Unterstützung, so auch Herrn Geheimerat Wendt und Herrn Professor Baenmker, die durch ihre Bemerkungen auf eine Seite des geographischen Unterrichtes hingewiesen haben, die in den Thesen allerdings nicht hervortritt, die ich aber natürlich als eine sehr wichtige anerkenne und durchaus nicht vernachlässigt sehen möchte: daß im Geschichtlichen immer aufs neue die Schüler angehalten werden, sich den landschaftlichen Schauplatz der Ereignisse und die gegenseitige Lage der einzelnen Orte anschaulich vorzustellen."

„Eine Anerkennung haben mir auch, vielleicht nicht ganz ohne tadelnden Nebengedanken, die Gegner ausgesprochen: sie hätten die Kunst bewundert, mit der ich den Uebergang von einer geographischen Erörterung zu der die alte Geschichte betreffenden Forderung gefunden und unvermerkt hergestellt hätte. Wenn hier eine Kunst bethätigt sein sollte, so ist das jedenfalls unbewußt geschehen, indem der Gedanke, der eben für uns Philologen im Centrum aller schulpolitischen und didaktischen Erwägungen steht, sich von selbst zur Aeußerung drängte. So ging es dem alten Dichter, daß er im Bestreben, Heldenlieder zu singen, doch immer wieder auf seine alte und eigentliche Liebe zurückkam: *Θέλω λέγειν Ἀτρεΐδας, Θέλω δὲ Κάδμον ἄδειν· Ἀ βάρβιτος δὲ χορδαῖς Ἔρωτα μοῦνον ἀχεῖ.* Das war ja eben das Schöne und Große am Gymnasium, daß es ein wirkliches Centrum der Gedankenwelt besaß, ein Gebiet, in das alle Ströme geistiger Beschäftigung einmünden und aus dem sie alle gespeist werden. Und ein solches centrales Gebiet, eben in der Geographie, auch der Oberrealschule zu verschaffen, war mein ganz aufrichtiger Wunsch. Irgend etwas wie Ironie, wie einer der Herren Vorredner vermutet hat, lag in diesem Gedanken nicht. Aber das ist ja allerdings richtig: beneficia non obtruduntur; wir haben an dieser Stelle keinen Grund, uns die Köpfe der Vertreter des realistischen Schulwesens zu zerbrechen. Nur das dürfen wir ihnen gegenüber immer wieder betonen: sie mögen uns auf unserer Seite die Freiheit gönnen, das wieder ganz auszugestalten und fruchtbar zu machen, was wir früher besessen haben und worin das Wesen des Gymnasiums liegt, daß es das ganze Reich menschlichen Wissens und Denkens um ein beherrschendes Gebiet gruppiert, das nicht so weit ist, daß es nicht ausgefüllt werden könnte, und zugleich doch so eng mit allen anderen verbunden, daß von ihm aus auch in jene die Einführung naturgemäß gegeben ist."

Hierauf wurde die **Abstimmung** über die Thesen vorgenommen.

Für These 7 stimmte die große Majorität in der Hartwig'schen Fassung: „Eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in II ist nur möglich, wenn der alten Geschichte, was an sich dringend zu wünschen ist, wieder wie früher zwei Jahre eingeräumt werden."

These 1 wurde einstimmig angenommen.

These 2 in der Aly'schen Fassung: „Die Aufgabe der Geographie ist — ebenso wie die der Geschichte — am Gymnasium eine andere als an den realistischen Anstalten. Am Gymnasium ist für die Geographie nur Platz zu einer helfenden, also sekundären Rolle."

Digitized by Google

Bei These 3 erklärt sich für den Cauer'schen Wortlaut die große Mehrheit, für den von Körnicke vorgeschlagenen nur Wenige.

These 4 wird mit der von Hartwig empfohlenen Aenderung am Schluß „geographische Repetitionen nach geschichtlichen Gesichtspunkten" angenommen. Die Kreutzer'sche Fassung zieht nur eine kleine Anzahl vor.

Auch den Thesen 5 und 6 wird von der großen Mehrheit zugestimmt.[1])

Inzwischen war die Zeit so weit vorgerückt, daß an eine Besprechung der 12 von Prof. Uhlig der Versammlung vorgelegten Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums nicht mehr gedacht werden konnte. Der Vorsitzende bezeichnete sie als das, was die nächstjährige Versammlung nach seiner Ansicht in erster Linie beschäftigen müsse. Die Sätze sollen deswegen in einem der nächsten Hefte zum Abdruck gelangen. Die Besucher der Hallischen Versammlung werden sich dann im Voraus darüber schlüssig machen können, ob auch sie die Diskussion dieser Sätze wünschen und wie sie sich zu denselben stellen wollen. Außerdem wünschte Dir. Aly für Halle Besprechung des Wilamowitzischen Lesebuchs.[2])

Die diesjährige Versammlung war, teilweise sicher wegen des anhaltend schlechten Wetters in der Pfingstzeit, weniger stark besucht, als manche frühere. Immerhin war nicht bloß die Nähe vertreten, sondern auch entferntere Teile Deutschlands, wie schon der Bericht über die Vorstandssitzung und über die Debatte zeigt. Wir möchten unter denen, die von

---

1) Die Diskussion der geographischen Thesen, besonders der Teil, welcher als eine Entgleisung in das Gebiet des Geschichtsunterrichts bezeichnet werden könnte, hat Wellen über die Versammlung hinaus geworfen. Am 28. Mai erschien in Nr. 411 der „Kölnischen Zeitung" ein Artikel mit dem Titel „Ein humanistischer Vorstoß", wo auf die Verwerflichkeit und Gefährlichkeit der Bonner Majoritätsbeschlüsse, speziell desjenigen hingewiesen wird, der die Ausdehnung des Unterrichts in alter Geschichte auf die beiden Sekunden betrifft. Wir denken, die Lektüre des obigen Berichts muß beruhigend wirken.

Nachtragen möchten wir, daß das spezielle Bedürfnis der nach Untersekunda Abgehenden auch im Geschichtsunterricht Bayerns und Württembergs nicht berücksichtigt wird: denn in beiden Staaten lehrt die Untersekunda der Gymnasien Geschichte des Altertums.

Was den erdkundlichen Unterricht anbetrifft, so ist wohl von Interesse, was ein bekannter Fachmann, Universitätsprofessor Hettner in Heidelberg, der sich zugleich sehr für den geographischen Schulunterricht interessiert, uns auf die von ihm gewünschte Zusendung eines Abzuges der Begründung schrieb, die Cauer für seine Thesen vor Beginn der Debatte gab. „Der Cauer'sche Vortrag hat mich sehr interessiert. Wenn ich auch seinen Ansichten nicht ganz zustimmen kann, so erkenne ich doch an, daß es eine geschlossene, in sich begründete Ansicht ist, die vom Standpunkte des Gymnasialmannes vieles für sich hat." Herr Hettner hat die Absicht, die Cauer'sche Erörterung in seiner Geographischen Zeitschrift mitzuteilen.

Da in unserer Debatte ein paarmal von der utilitarischen Seite die Rede gewesen ist, die der erdkundliche Unterricht neben anderen hat und fraglos haben soll, so wollen wir schließlich hier zur Ergötzung der damit Unbekannten eine Stelle aus dem ältesten cisalpinen Schullehrbuch der Geographie abdrucken lassen, die zeigt, wie der Begründer der Schulgeographie in Deutschland den praktischen Nutzen der Erdkunde erläutert hat. In der partium orbis terrae veteris et recentis succincta enumeratio simplexque et plana explicatio von Michael Neander heißt es S. 343 der Ausg. v. J. 1590: Siquis forte elegantiorum litterarum contemptor clamet: *Quid ad me, ubi Athenae, ubi Lacedaemon, Graecae urbes primariae, quibus terris Turcicum, Persicum et Saracenicum hac nostra aetate imperium et quibus limitibus contineantur, ubi Syria in Asia, ubi caeterae regiones et terrae, quid haec mihi lucri, quid emolumenti afferent?* — hunc quisquis tandem fuerit, ad Ulyssis forte socios relegabimus, qui nescientes apud Homerum ubi locorum essent et ad quam terram divertissent, in sues conversi, inter inertia pecora sordidissimam vitam transegerunt!

2) Einen Monat später schrieb uns Herr Rektor Secliger von Zittau, daß er gern bereit sein würde, in Halle über die philosophische Propädeutik zu sprechen. Da eine der oben genannten Thesen sich gleichfalls auf diesen Unterrichtsgegenstand bezieht, dessen Wiederbelebung jetzt von den verschiedensten Seiten gefordert wird, so würde die eventuelle Besprechung dieser These erwünschte Gelegenheit geben, von dem erfreulichen Angebot des Kollegen Gebrauch zu machen.

Digitized by Google

weiter her gekommen waren und oben noch nicht genannt sind, hervorheben: Ministerialrat Dr. Albrecht von Straßburg, Kreisschulinspektor Dr. Gunning von Amsterdam, Professor Dr. Nolteuius von Bremen, und unter den aus nächster Nähe gekommenen die Dame, welche in den Rheinlanden mehr, als irgend eine andere, für Frauenbildung auf humanistischer Grundlage eingetreten ist, Frl. Mathilde von Mevissen aus Köln, und den bei Bonn ansässigen Geheimerat R. von Hymmen.

Bei dem auf die Verhandlungen folgenden fröhlichen Mahl hatten wir die Freude, zugleich eine ansehnliche Zahl von Frauen der Kollegen unter uns zu sehen. Ihnen gegenüber drängte sich ungesucht auf die Lippen eines Toastierenden die Frage: „Was wäre doch er ohne sie?“ Daß der vorangegangene Redekampf durchaus unblutig verlaufen war, bezeugte der Toast Cauers auf die Opponenten. Daß die Allerhöchste Person im Reich und die höchste in unserem Verein leben gelassen wurden, versteht sich von selbst. An unsere Ehrenmitglieder Exc. Eduard Zeller und Geheimerat Wilhelm Schrader wurden Telegramme abgesandt, die die herzlichste Erwiderung fanden.

Ein glänzendes Nachspiel aber hatte unsere Zusammenkunft am Vormittag des 22. Mai dadurch, daß uns gestattet war, den überaus reichhaltigen, anregenden, aufklärenden Vorträgen beizuwohnen, die Herr Prof. Löschke im Bonner Kunstmuseum für den archäologischen Ferienkursus von 8 bis 10 und von ½11 bis ½1 über den geschichtlichen Hintergrund der homerischen Gedichte hielt.

Auf Wiedersehen an der Saale![1])

U.

Noch Einiges aus der Straßburger Philologenversammlung.

Nachdem das Protokoll der Verhandlungen der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner bei Teubner, zusammengestellt von Prof. Dr. Martin Erdmann, erschienen ist, können wir uns über das, worüber wir nach unseren Mitteilungen im vorigen Heft S. 103—111 noch berichten wollten, kürzer fassen.

Unter den Vorträgen in den allgemeinen Sitzungen hatte außer den früher erwähnten noch einer entschieden pädagogisches Interesse, insbesondere für diejenigen Anstalten, für deren Schüler Reste des römischen Limes nicht schwer, innerhalb eines Tages, erreichbar sind. Was uns Prof. **Fabricius** aus Freiburg über die Ergebnisse der vom deutschen Reich unternommenen Erforschung des Obergermanisch-Rätischen Limes sagte, verbreitete sich über die ganze Limesanlage so helles Licht, daß wir den philologischen und den Geschichtslehrern dringend empfehlen möchten, davon in der Westdeutschen Zeitschrift von diesem Jahr oder in der Sonderausgabe des Vortrages Kenntnis zu nehmen, zur Verwendung in den Stunden, die über die römische Kaiserzeit belehren und, wenn dies möglich, auch auf Excursionen nach den Stellen, wo man Spuren der römischen Anlage zeigen kann. Wir haben mit wiederholten Primanerausflügen nach der Saalburg, über die wir im vorigen Jahrgang der Zeitschrift S. 157 ff. berichtet haben, die besten Erfahrungen gemacht, haben gesehen (was man sich allerdings auch ohne Erfahrung sagen könnte), wie belehrend und phantasieanregend es für die jungen Leute ist, einen Rest von dem Leben und Wirken der Römer in deutschen Gauen vor sich zu haben, so daß ich mit bestem Gewissen zu solchen Excursionen raten kann. Wir können ja die altrömische Geschichte und die Lektüre des Livius und Tacitus diesseits der Alpen nicht in der Weise unseren Zöglingen durch Anschauung verlebendigen, wie es die italienischen Lehrer, besonders die an den Licei der ewigen Stadt vermögen, aber Manches der Art läßt sich auch in Deutschland thun.

Hornemann's Vortrag über Ahrens' Methode des griechischen Unterrichts in der pädagog. Sektion zeichnete sich, wie Alles, was wir von ihm

1) Ueber Versammlungen von Ortsgruppen des Vereins wird weiter unten berichtet.

Digitized by Google

gehört, durch seine und ruhige Erwägung und durch lichtvolle Darstellung aus. Ueberzeugend wirkte er allerdings nur soweit, als Manche danach meinten, man solle doch auch dieses Verfahren vonseiten der Behörde bei Uebereinstimmung der an einer Anstalt in Betracht kommenden Lehrer gestatten und nicht verbieten. Wir haben uns schon früher in diesem Sinne ausgesprochen und wollen doch hier mitteilen, welche Erfahrung uns in dieser Hinsicht zu Gebote steht. Sie ist nicht am Ort von Ahrens' Wirken gemacht, im Lyceum I zu Hannover, wo ich mir im Herbst 1899 anzuklopfen erlaubte, hauptsächlich um den Beginn des griechischen Unterrichts mit Homer kennen zu lernen. Denn da hörte ich zu meinem Bedauern, daß der Sache schon 1881 durch die Behörde, gegen den Wunsch des Direktors und des Kollegiums, ein Ende gemacht worden ist. Aber ich habe bei meinem Besuch einer Budapester Anstalt 1893 etwas erlebt, das wenigstens teilweise der Ahrens'schen Methode entspricht. Die ungarischen Gymnasien haben nur in den vier obersten Klassen Griechisch und zwar nicht, wie das Goethegymnasium, 8 + 8 + 8 + 8, sondern nur 5 + 5 + 5 + 4 Stunden wöchentlich. Da haben sich nun die damaligen Leiter der sogen. Musterschule in der Hauptstadt Ungarns, Volf und Karman, gesagt, es sei unmöglich, bei dieser Stundenzahl die Schüler zugleich zu wirklichem selbständigem Verstehen von griechischer Poesie und Prosa zu führen, und haben bei der Alternative nicht gezweifelt die Poesie zu wählen und zwar in erster Linie den Homer. Seine Lektüre lief dort nun (und läuft wohl auch noch gegenwärtig) durch alle vier Klassen mit geschickter Verteilung der einzelnen zu lösenden Aufgaben: in der untersten Klasse lag die homerische Formenlehre, in der zweiten vorwiegend die lexikalische Seite der Interpretation, in der dritten die Belehrung über die homerischen Altertümer, in der vierten die ästhetische Exegese und die Uebersicht über den Zusammenhang der einzelnen Teile von Ilias und Odyssee. Die Formenlehre aber wurde in induktiver Weise gelernt, so daß die Schüler in lithographierte Schemata jeweils die neuen Formen eintrugen und daß dieser Eintrag später nach Analogie vervollständigt wurde. Also zu machen ist das Beginnen mit Homer, wenigstens unter der Leitung eines geschickten Lehrers, und sehr anregend zu machen (alle Schüler waren mit Eifer dabei und, obwohl das Griechische in den ungarischen Staatsschulen fakultativ ist, hatte sich keiner dispensieren lassen); aber daß man zu einem Besitz sprachlicher Kenntnisse im Griechischen, der poetische und prosaische Werke in größerem Umfang zu lesen befähigt, rascher und sicherer gelangt, wenn man nicht mit dem Homer, sondern mit dem Attischen beginnt, habe ich darum nicht bezweifelt. Prof. Hornemann hat wiederholt hervorgehoben, wie viel Ahrens bei seinem Verfahren mit den Schülern gelesen habe. Es ist ihm von Einigen entgegnet worden, daß auch mit der üblichen Methode ein ähnliches Maß erreicht werde. Ich möchte mir erlauben, den Kollegen auf die Angabe zu verweisen, die ich im vorigen Heft S. 105 über die bei wesentlich geringerer Stundenzahl an einem schweizerischen Gymnasium absolvierte Lektüre gemacht habe, und möchte hinzufügen, daß meinen damaligen Kollegen und mir das Erreichte nach meiner Ueberzeugung besonders deswegen gelang, weil von der untersten bis zur obersten Stufe auch das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische geübt wurde, daß dadurch unsere Schüler ziemlich rasch die Fertigkeit und Festigkeit im elementaren grammatischen Wissen erhielten und behielten, welche sie befähigte, größere Massen in der Lektüre zu bewältigen. Und weil solche Uebungen, die, geschickt angestellt, auch weit entfernt sind, dem Schüler die Sprache zu „verekeln", bei dem Beginnen mit Homer nicht wohl angestellt werden können, scheint mir dieses nicht den Vorzug vor dem Anfang mit dem Attischen zu verdienen. Dann aber habe ich mich schier gewundert, aus Hornemanns Munde wiederholt zu vernehmen, die homerische Sprache sei einfacher als die attische. Denn ich kann doch un-

Digitized by Google

möglich einfacher die Sprache nennen, die für eine große Reihe von Kasus, Modi u. s. w. nicht eine, sondern mehrere Formen verwendet, eine Sprache, die vielfach die größte Mannigfaltigkeit und Schwanken statt fester Normierung zeigt. — Schade ist es übrigens, daß in dem Protokoll über die betr. Debatte nicht der eifrige und interessante Dialog fixiert worden ist, welchen Geh. Rat Albert Müller und Geh. R. Kromayer, beide auf dem Podium stehend, führten über die Frage, ob Ahrens induktiv oder synthetisch bei der Erlernung der sprachlichen Elemente verfahren sei.

Der griechische Unterricht hat uns dann noch zweimal in der pädagogischen Sektion beschäftigt, aber einmal nicht in eigentlich erquicklicher, das letzte Mal in geradezu unerquicklicher Weise. Daß das Erlernen der griechischen Sprache nicht bloß den Wert des Schlüssels für eine autoptische Kenntnisnahme der griechischen Litteratur, sondern an sich hohe Bildungskraft besitzt und daß diese Kraft mehr, als vielfach geschieht, benutzt werden muß, daß dies insbesondere durch anregende Vergleichungen mit dem Lateinischen und Deutschen geschehen muß, wird jeder Verständige Herrn Dir. **Hüttemann** zugeben; aber es schien mir wie Anderen nicht notwendig, daß uns das so ausführlich mit bekannten Thatsachen demonstriert wurde, wie es von ihm geschah. Auch können wir uns nicht der Besorgnis entschlagen, daß, wenn in der Schule die Sprachvergleichung in solcher Breite auftreten sollte, damit die Lektüre doch stark verkürzt werden würde.

In der vierten Sitzung der pädagogischen Sektion sprach Herr Oberlehrer **Altendorf** von Offenbach über Lateinisch und Griechisch als Gegenstände des heutigen höheren Unterrichts. Redner ging aus von der „Ueberbürdung", unter der die körperliche und geistige Entwicklung schwer leide. Nur ein vierstündiger wissenschaftlicher Unterricht darf täglich gestattet werden. Wie ist das zu machen? Griechisch und Lateinisch können helfen, nämlich weniger Griechisch und weniger Lateinisch. Griechisch wird nicht um der Sprache, sondern nur um der Litteratur willen gelehrt. Aber eindrucksvolle Lektüre hervorragender Litteraturwerke in der Ursprache wird auf dem Gymnasium nicht erreicht: weil nur stückweise gelesen wird, kommt es nicht zu verständnisvoller Gesamtauffassung der Werke. Auch ist das inhaltliche Verständnis derselben schon so schwer, daß nicht die Schwierigkeit des sprachlichen Verstehens hinzukommen sollte. Also anziehende Uebersetzungen statt der griechischen Originale! Und der griechische Unterricht ganz beseitigt? Nein, doch nicht: in fakultativer Form soll er weiter existieren dürfen, wie der Englische, von Untersekunda an. Das Lateinische aber — nun dafür brauchen wir jetzt ebenfalls weniger Zeit. Die Sprache allerdings kennen zu lernen ist wünschenswert als Grundlage für das Studium der romanischen Sprachen und zu allgemeiner sprachlicher Bildung, aber die römische Litteratur nimmt einen viel zu großen Raum im Gymnasialunterricht ein. Cäsar wirkt abstoßend auf die jungen Leute, auch Virgil paßt nicht für Schüler u. s. w. Man kann demgemäß mit weniger Jahren Latein auskommen; und erst in Quarta mit der Sprache zu beginnen, entspricht auch besser der Kapazität der Schüler. Uebersetzungen in das Lateinische braucht die Oberstufe nicht, wenn nur die Grammatik weiter gepflegt wird, immer im Anschluß an die Lektüre, und wenn nötig, täglich einige Minuten.

Binnen einer halben Stunde war eine Fülle von Unrichtigkeiten und Verkehrtheiten über den klassischen Unterricht gesagt.

Gegen das citierte Ueberbürdungsgespenst hat alsbald O. Jäger aus seiner langjährigen Erfahrung Einsprache erhoben. Meiner Aeußerung, daß wir zu unserer Schulzeit viel mehr und auch nach den verschiedensten Richtungen angestrengt wurden und daß uns das recht gut bekommen ist, wurde laut zugestimmt. Uebrigens fangen jetzt auch schon verständige Aerzte an, ihre

Digitized by Google

Stimme gegen die Behauptung einer epidemischen Ueberbürdung zu erheben: vgl. zum Beispiel den Auszug aus den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 7. März 1901 im vorigen Jahrg. des Human. Gymn. S. 143 oder die Meinungsäußerung des Dr. Wildermuth in Stuttgart, eines Arztes in dem Staat, der seinen Gymnasiasten etwa so viel Unterrichtsstunden zumutet wie Hessen, mehr als Preußen und wesentlich mehr als Bayern (Human. Gymn. IX 42).

Für das obligatorische Griechisch ist, um von den mannigfachen früheren Beschlüssen und Kundgebungen zu schweigen, noch im vorvorigen Jahr die so verschiedenartig zusammengesetzte Berliner Junikonferenz mit Ausnahme einer Stimme eingetreten; und die Braunschweiger Erklärung, die von Tausenden von Männern der verschiedensten Stände, welche ein Gymnasium besucht, unterschrieben wurde, hat bekanntlich betont, daß Zeitmaß und Lehrplan des griechischen Unterrichts als eines Pflichtfaches nicht geändert werden solle und daß speziell dieser Unterricht eine besondere Mission für das nationale Bildungsleben habe. Doch Herr Altendorf denkt anders. — Man liest, wo man die Sache irgend vernünftig anfaßt, zwei, drei Tragödien in der Prima, mehrere, auch längere Dialoge des Platon, Reden des Demosthenes, größere Abschnitte des Thukydides, liest mit Auslassungen, die durch den Inhalt gerechtfertigt sind, die ganze Odyssee und Ilias; man nimmt sehr oft die Themen zu deutschen Aufsätzen aus Ergebnissen der Betrachtung dieser Kunstwerke; man erläutert die Schriftsteller in gleichem Maße sachlich wie sprachlich, oft sogar mit starkem Ueberwiegen der Realinterpretation; und aus zahlreichen Gymnasialreifeprüfungen erhellt in jedem Jahr, daß die Abiturienten sich zu einem erfreulichen Grad selbständigen Verständnisses auch der in Prima gelesenen Autoren durchgearbeitet haben (vgl. die Veröffentlichung einiger Proben im Human. Gymn. IV. S. 132 ff.). Doch Herr Altendorf findet auf Grund seiner Erfahrung, daß es nicht zu verständnisvoller Gesamtauffassung der griechischen Schriftwerke komme und daß der Jugend zu viel zugemutet werde, wenn von ihr sprachliches wie inhaltliches Verstehen verlangt werde. — Welch fundamentaler Unterschied zwischen der Lektüre von griechischen Originalen und von deutschen Uebersetzungen ist und wie dieser Unterschied das Gymnasium um seiner spezifischen Aufgabe willen durchaus auf den Weg des Studiums der Sprache und der Originale weist, ist verkehrter Anschauung gegenüber oft genug dargelegt (auch in dieser Zeitschrift IX 132. 139, III 75). Herr Altendorf aber sprach wieder von den schönen deutschen Uebersetzungen, die wir haben, und welch anziehende Lektüre sie bilden, als ob das Kennenlernen der griechischen Sprache und das Erarbeiten des Verständnisses griechischer Texte auf Grund sprachlicher Kenntnisse keine Bedeutung hätten. Ich hatte mir bei der Debatte erlaubt, die Lesung der Originale mit einer bald mehr, bald minder anstrengenden Fußreise und die der Uebersetzungen mit der Lektüre einer Reisebeschreibung zu vergleichen, und habe mich amüsiert über eine Zeitungscorrespondenz, deren Verfasser dieser Vergleich nicht in den Kopf gehen wollte. Nun, kein Vergleich kann bekanntlich durchgeführt werden; daß aber der Vergleichungspunkte bei dem vorliegenden zahlreiche sind, könnte begriffen werden. Auf der einen Seite ein Wanderer, der zumteil im Schweiße seines Angesichts einen Weg zurücklegt und nicht in raschem Tempo, sondern öfter aufgehalten durch allerlei Schwierigkeiten, die ihn zum Verweilen nötigen, oder durch interessante Einzelheiten am Wege, die zu näherer Betrachtung einladen, dabei dann oft auch auf den gemachten Weg zurückblickend und durch all diese Anstrengung, Einzelbetrachtung, Rückschau täglich an eindringender Kenntnis und an Kraft und Kraftbewußtsein gewinnend. Das ist das Bild auch eines Lesers von Originalen, wogegen der von Uebersetzungen eine starke Aehnlichkeit mit demjenigen hat, der sich zu Hause in aller Bequemlichkeit an schönen Reisebe-

Digitized by Google

schreibungen ergötzt, deren Lektüre rasch vorwärts geht, ihm keinen Schweiß, sondern nur Genuß bringt, aber auch nicht die wirkliche Bekanntschaft mit Land und Leuten und die tiefhaftenden Eindrücke, wie sie einem durch Autopsie zu teil werden, nicht die kraftstärkenden Anstrengungen und die mit Ueberwindung von Mühen verbundene Genugthuung.[1]) — Nicht minder bedenklich sind Herrn Altendorfs Bemerkungen über den lateinischen Unterricht. Sollte er wirklich nicht erlebt haben, daß Schüler sich für den Cäsar, Livius, Virgil lebhaft interessieren? Und ist wirklich zu erwarten, daß der Betrieb des Lateinischen in den oberen Klassen freudiger gestaltet werden würde, wenn man statt der Uebungen in Anwendung der lateinischen Sprache, durch die in bester Weise das sprachliche Wissen erworben und festgehalten wird, täglich bei der Lektüre etwas Grammatik triebe? Ich dächte, man hat jetzt genugsam erfahren, wie unerfreulich sich die Lektüre gestaltet, wie sie fortwährend durch elementarste grammatische Erörterungen unterbrochen werden muß, wenn man das sicherste Verfahren, den Schülern die notwendigen sprachlichen Kenntnisse zu erhalten, aufgiebt (sieh die Bremer Verhandlungen, Human. Gymn. X S. 115 ff.).

Die dritte Sitzung der Sektion wurde ausgefüllt durch einen Vortrag des Prof. Dr. **Kannengießer** aus Straßburg über die Notwendigkeit der Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den mittleren und oberen Gymnasialklassen und durch die darüber entstandene Debatte, in der dem Vortragenden entschieden mehr Widerspruch als Zustimmung entgegentrat. Wir haben die Frage in unserem Verein eingehend auf der Kölner Versammlung 1895 besprochen und da erlebt, daß Referent und Korreferent „über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium", wohlbekannte und anerkannte Vertreter des Faches, Prof. Imelmann aus Berlin und Prof. Ammon von München sich nicht für eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden aussprachen, daß bei der Diskussion ihnen nicht bloß Jäger, sondern auch ein Meister des Fachs, wie Wendt, durchaus zustimmte, der zugleich in Uebereinstimmung mit Jäger bemerkte: die Phrase, der deutsche Unterricht müsse der Mittelpunkt des Unterrichts werden, besage zu wenig und zu viel, sei also im Ganzen eine ganz unglückliche und könne, wenn sie mißdeutet werde, verderblich wirken. Die damaligen Verhandlungen sind in aller Ausführlichkeit mitgeteilt in dem VI. Jahresheft dieser Zeitschrift S. 150—169 und im VII. S. 8—32. Unserer Freude darüber, daß in den neuen preußischen Lehrplänen das Mittelhochdeutsche und die philosophische Propädeutik (für welche Lehrgegenstände in Straßburg von verschiedenen Seiten eingetreten wurde) wieder mehr zu ihrem Rechte gekommen sind, haben wir im vorigen Jahrgang S. 240

1) Wir möchten bei dieser Gelegenheit auch auf die ungemein frische Abiturientenansprache „Wozu lernen wir Griechisch?" hinweisen, die sich in der Sammlung von Schulreden befindet, mit welcher der Direktor des Straßburger Protestantischen Gymnasiums, Dr. Veil, die in Straßburg versammelten Schulmänner begrüßt hat. Und zugleich sei des reichen und interessanten Gastgeschenks Erwähnung gethan, mit dem uns 23 Mitglieder der philosophischen Fakultät der Kaiser-Wilhelms-Universität erfreuten. Unter den von ihnen gespendeten Abhandlungen gehen neun die klassische Philologie an: Georg Zoegas Betrachtungen über Homer von Adolf Michaelis, Agamemnon von Sparta und Orestes von Tegea in der Telemachie von Eduard Schwartz, Eine Zahlentafel von der atheniischen Akropolis von Bruno Keil, Scipio Aemilianus und die stoische Rhetorik von R. Reitzenstein, Der Name des Phoenix von Wilhelm Spiegelberg, Nicolaus Gerbel [der Humanist] von C. Varrentrapp, Zu Platons Phädon von Wilhelm Windelband, Die Form des hesiodischen Wagens von Eduard Thraemer, L. Junius Brutus der erste Konsul von Karl Johannes Neumann. Besonders interessiert hat uns hier die erste Abhandlung, wo zum ersten Mal die Gedanken Zoegas über Homer in ihrer ursprünglichen, italienischen Form veröffentlicht sind, und die von Windelband, in welcher sehr wahrscheinlich gemacht ist, daß man im Phädon zwei zu verschiedener Zeit verfaßte Teile zu unterscheiden hat.

Digitized by Google

und im vorigen Heft S. 80 Ausdruck gegeben und möchten hier mit Rücksicht auf die Straßburger Verhandlungen nur hinzufügen, daß nach unserer Erfahrung das Mittelhochdeutsche durchaus in dem angemessenen Umfang getrieben werden kann, wenn ihm 6—7 Monate in der Unterprima bei 3 wöchentlichen Stunden gewidmet werden, daß uns aber für die philosophische Propädeutik eine besondere Stunde neben den drei deutschen der Prima unentbehrlich erscheint.

Endlich hörten wir in der pädagogischen Sektion auch einen Vortrag des Direktor **Schaeffer** von Bischweiler über den Anteil der ästhetischen Erziehung an der Willensbildung. Da die Erörterung in des Ausdrucks weitgehendster Bedeutung nichts Neues enthielt, so ist ein Referat darüber in der offiziellen Berichterstattung nicht gegeben. Es hätte sich aber wohl verlohnt über die Diskussion etwas zu sagen, in der mancherlei Eigenes zu Tage trat. Man gab zu, daß der ästhetische Gesichtspunkt lange über Gebühr bei Erziehung und Unterricht zurückgestellt worden und daß die Bestrebungen, wie sie insbesondere im vorigen Jahr auf dem Dresdener Kunsterziehungstage hervortraten, die Beachtung jedes Pädagogen verdienen; aber andererseits wurde auch von verschiedenen Seiten vor einer Ueberschätzung der ästhetischen Einwirkungen gewarnt und der enge ursächliche Zusammenhang zwischen ästhetischer Bildung und Religiosität, ästhetischem Feingefühl und Moralität mit Hinweis auf die zahlreichen Erfahrungen von Getrenntheit der so „Engverbundenen" geleugnet. Jäger erhob speziell Einspruch gegen die Bedeutung, welche der ästhetischen Betrachtung im Geschichtsunterricht zugeschrieben wurde.

Von den sonstigen Verhandlungen mag noch erwähnt werden die nach Verlauf und Ergebnis in der That für den klassischen Unterricht recht wichtige vertrauliche Besprechung über die italienischen Herbstkurse für Gymnasiallehrer. Wie in einer an die Interessierten gerichteten Einladung vonseiten des Kaiserl. Archäologischen Instituts gesagt war, ist zwar die in Rede stehende Einrichtung von vielen Seiten als eine zweckmäßige angesehen worden, aber zugleich hat es von Anfang an und fortdauernd nicht an solchen gefehlt, welche sie oder die Art ihrer Ausführung mehr oder weniger stark beanstandeten. Deshalb habe die Centraldirektion des Archäol. Instituts beschlossen in ernste Erwägung zu ziehen, ob der italienische Kursus für Gymnasiallehrer aus dem Reiche in bisheriger Weise oder irgendwie geändert oder garnicht fortgeführt werden solle, wobei selbstverständlich das Urteil aus den Gymnasialkreisen besonders beachtenswert sei. Erfreulicherweise lauteten alle Urteile aus dem Munde der anwesenden Gymnasialdirektoren und Vertreter von Unterrichtsbehörden, sowie aus der Feder einiger Abwesender so günstig für Beibehaltung der Institution, daß mit allen gegen eine Stimme von den Versammelten der Antrag Jägers angenommen wurde: „Die Versammlung spricht ihre Ansicht dahin aus, daß der italienische Kursus für Gymnasiallehrer in bisheriger Weise fortgeführt, vielleicht durch einen analogen griechischen ergänzt werden solle. Rücksichtlich weiterer Wünsche und Verbesserungen glaubt sie der Centraldirektion und den Schulverwaltungen vertrauen zu dürfen." Wozu nur Ministerialrat Albrecht von Straßburg unter lauter Beistimmung die Erklärung fügte, daß er das am Schluß ausgesprochene Vertrauen nicht auf diejenigen Unterrichtsverwaltungen ausdehnen könne, die keinen Beitrag zu den Reisekosten gewährten und wohl gar noch Ersatz für die Stellvertretungen verlangten. Die einzige dissentierende Stimme war die des Prof. Schwartz, der meinte, daß der Erfolg dieser Unternehmungen nicht der darauf verwendeten Zeit und den dafür erforderlichen Mitteln entspreche, die besser für andere wissenschaftliche Aufgaben Verwendung finden würden. Und sobald man als Zweck von Reisen nach Italien und Griechenland, die vonseiten des Staates gefördert werden, nur die Lösung wissenschaftlicher Aufgaben gelten ließe, würde der Genannte Recht haben.

Digitized by Google

Aber wenn es thatsächlich gleichfalls recht wichtig ist, daß philologische Lehrer befähigt werden, in lebendigerer und anschaulicherer Weise die Schauplätze von Begebenheiten zu schildern, die ihre Schüler im klassischen und geschichtlichen Unterricht beschäftigen, so erscheint der wenngleich auf kurze Zeit beschränkte Besuch klassischer Stätten nicht als eine wohlentbehrliche Sache, als etwas, dessen Kosten man jedenfalls besser auf die Förderung wissenschaftlicher Unternehmungen verwenden sollte, zumal für solche ja finanzielle Staatsunterstützung nicht fehlt. Die Zeit auf mehr als fünf Wochen auszudehnen (ein Punkt der Straßburger Diskussion), wäre ja allerdings erwünscht, aber das Allerwichtigste kann bei der bisherigen Ausdehnung doch in Augenschein genommen werden, und Jedermann, der fremde Länder bereist hat, weiß, daß er sich von Gegenden und Orten, die er leider nicht mehr Zeit fand zu besuchen, nach Analogie der gesehenen viel leichter als vor der Reise ein klares Bild vermittelst Schilderungen und Abbildungen machen kann.

Sollen wir noch ein Wort hinzufügen über das, was uns Straßburg außer den Vorträgen und Debatten bot, so müssen wir vor Allem der erhebenden Wirkung gedenken, die wir bei der Aufführung der Orestie empfingen. An der Uebersetzung von Wilamowitzens ist mancherlei ausgesetzt worden, und auch wir wünschten wohl Dies und Jenes anders. Aber wird überhaupt jemals ein Uebersetzer des Aeschylus im Stande sein, allen Wünschen nach Wiedergabe der poetischen Schönheiten zu entsprechen? Der Genannte ist gewiß selbst der letzte, der diese Frage bejahen möchte. Seine treffenden Bemerkungen über das Verhältnis von Original und Uebersetzung in dem Vorwort zu seinem Lesebuch beweisen es. Wie stark hat doch der große deutsche Sprachenmeister Wilhelm von Humboldt, Meister auch im deutschen Ausdruck, das Ziel mit seiner Uebertragung des Agamemnon verfehlt! Als ungewöhnlich gelungen sind uns immer die Proben der Verdeutschung derselben Tragödie erschienen, welche aus Lobecks Nachlaß herausgegeben sind. Doch eine lebendige Vorstellung von der Großheit der Gedanken und Empfindungen des Aeschylus und von seiner dramatischen Gestaltungskraft zu geben, ist wahrlich auch die Wilamowitzische Uebersetzung in hohem Grade geeignet. Auch die Regie hat Ausgezeichnetes geleistet. Ueber unser Erwarten wirkungsvoll waren die Choephoren. Ein wenig unter der Erwartung blieb das Schlußdrama. Die Furien sind ein schwerzulösendes Problem. Aber ich meine, es sollte doch noch ganz glücken, auch mit dem Rachelied, das samt seiner Umgebung in Straßburg ausgelassen war. Könnten vielleicht Darstellung und Musik in Glucks Orpheus dazu helfen? Die schwierige Szene des Agamemnon, die uns als höchster Höhepunkt der antiken Tragik erscheint, die Rückschau der Kassandra auf die Greuel im Atridenhaus und ihre Vorhersagung des Grausen, was in den nächsten Augenblicken bevorsteht, gelang in ergreifender Weise Dank dem Talent und Studium der Darstellerin — und trotz eines kleinen Mißgeschicks, das wieder einmal davor warnte, Pferde auf die Bühne zu bringen. Die Empfindung du sublime au ridicule il n'y a qu'un pas kam, aber ging ebenso rasch wieder.

Unvergessen bleibt auch der fröhliche Abend in der Orangerie, den wir wohl in mehr als einer Hinsicht Albrecht verdanken. Die Idee, uns eine „Kunkelstube" vorzuführen und damit einen Einblick in das deutschgebliebene Volksleben des wiedergewonnenen Elsaß zu geben, war vortrefflich und vortrefflich ausgeführt, gut auch, daß uns eine schriftdeutsche Inhaltsangabe über die Gespräche in die Hand gegeben war. Die Spitze der Komik aber wurde durch die Dichtung vom Ursprung der Philologie, von Schulreform und von Leid und Freuden des höheren Lehrers gebildet, die Herr Borée, ein Mitglied des Straßburger Stadttheaters, vortrug, auch selbst verfaßt hatte, wie es in dem

Digitized by Google

offiziellen Berichte heißt, — ohne schulmännische Unterstützung? dann mit einem merkwürdigen Tiefblick in geheimste Falten unseres Schullebens begabt. Wir folgen dem Beispiel anderer Referenten über die Straßburger Tage, indem wir eine Probe von dem Lied abdrucken lassen, aber wählen meist andere Verse.

Wenn wir mal unser Denken schärfen,
So finden wir, daß Jud und Christ
Mit Seele, Herzen, Geist und Nerven
Bewehrt und ausgestattet ist . . . .
Wer aber bildet uns den Geist?!
Da seh' ich, wie ein stolzes Lächeln,
Wie eines Frühlingswindes Fächeln
Verständnisvoll den Saal durchkreist,
Und jeder denkt bei sich: „Aha!
Der edlen Bildung hohe Sphären,
Wo wären sie, wenn wir nicht wären?
Doch, Gott sei Dank, wir sind ja da!"
So biete denn die Festkantate
Euch und den Gängen eures Ohrs
Jetzt in der Poesie Oblate
Die Schweizerpillen des Humors.

Nach Aufdeckung des Ursprungs der Philologie wird von ihrer weiteren Entwicklung gesprochen.

Da galt es, ganz genau zu untersuchen,
Mit welchem Fuß Aeneas stieg auf Deck,
Und ob die Griechen ihren Eierkuchen
Bereiteten mit Butter oder Speck,
Ob Paris, als er Helena gefangen,
Auch gegen die Ler Heinze nicht verstieß,
Welch Lied dereinstens die Sirenen sangen,
Und wie Achilles wohl als Mädel hieß?! —

Doch jetzt ist es besser geworden, in Wissenschaft und Schule.

Nicht mehr beginnet des Schülers Haupt
Vor Wissenswust anzuschwellen,
Die „Konzentration des Unterrichts"
Schlägt ganz bedeutende Wellen;
Die Anschauung statt der Theorie
Treibt ihr erläuterndes Wesen,
Und die Grammatik von ehedem
Verwandelt sich heute ins Lesen.
Der kleine Ploetz ist jetzt nicht mehr
Das wichtigste Buch im Leben
Und hat doch uns, dem älteren Geschlecht,
So viel seiner Weisheit gegeben:
La plume de mon oncle est plus grande,
Que la maison de ton père —
Woher denn wüßten wir Französisch,
Wenn der kleine Ploetz nicht wäre?
Und wie war dieses Buch bequem!
Da gab's keine großen Geschichten,
Man präparierte die nächste Lektion
Und konnte sie dann unterrichten.

Digitized by Google

So machte er uns, wie man hier sieht,
Ganz „plötzlich" zu großen Weisen,
Und wußte doch nichts von des Unterrichts
Modernen konzentrischen Kreisen.
Wir mußten die Regeln des Particips
Noch im Französischen lernen,
Jetzt, wo wir sie können — will man sie
Aus der Grammatik entfernen!

Wir kriegten früher vom Lehrer doch
Den Buckel vollgehauen,
Ach, so 'ne Tracht Prügel konnte noch
Das Herze wirklich erbauen;
Heute plätschert man in Humanität
Wie in dem Bach die Forelle —
Wozu hat der Schüler die von der Natur
Zur Sühne bestimmte Stelle?!
In lächelnder Unantastbarkeit
Genießen die fröhlichen Knaben
Beklemmerten Auges der Menschlichkeit
Loyale Gesetze und Gaben.
Sie wissen genau, es geschieht ihnen nix,
Und bringt sie ein Unfug zu Schaden,
Dann wird der Magister freundlichen Blicks
Zur Haftpflicht eingeladen!

Das Unzulängliche allerdings
Wird immer noch zum Ereignis:
Nur minderwertigen Köpfen genügt
Noch das Freiwilligen-Zeugnis.
Indes — drei weitere Jahre noch,
Das sollt' man nicht verlangen!
Vor allem reicht das Zeugnis aus,
„Reserveoffizier" zu werden.
Das ist auch für manchen Pädagog
Das höchste Glück auf Erden!
In dem Bewußtsein seines Werts
Betritt er dann die Klassen,
Und möchte da am liebsten erst
Die Kerls mal stillstehn lassen.
Doch mit der Hand an der Hosennaht
Kann man nicht lesen und schreiben,
D'rum muß das Stillesitzen vorerst
Noch in Verwendung bleiben!

So wickelt das Garn sich behende ab
Von der pädagogischen Spule:
Der Wissensfaden nimmt kein End' —
Jetzt kommt noch die Kunst in die Schule.

Digitized by Google

Die 10. Hauptversammlung des deutschen Neuphilologenverbandes in Breslau vom 20. bis 23. Mai 1902.

Nachdem am 20. Mai die Vorversammlung getagt hatte, wurde am 21. Mai die 10. Hauptversammlung des deutschen Neuphilologenverbandes eröffnet.

Nach den Begrüßungsreden sprach Prof. Hoffmann-Breslau über „die Bestimmung der Sprachlaute durch das Ohr und durch das Experiment" und erklärte einen Apparat, welcher die gesprochenen Laute selbst aufzeichnet.

Dr. Klinckfieck-Halle behandelte „die praktische Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen auf den preußischen Universitäten". Der Vortragende geht hierbei näher auf die Einrichtung der Lektoren ein und kommt zu dem Schluß: der praktische Lehrer der neueren Sprachen (Lektor) muß in Frankreich oder England erzogen sein und ist nach einer Probezeit fest anzustellen. Er soll den Professor-Titel erhalten und Mitglied der Prüfungskommission sein. Nach längerer Debatte werden die Anträge des Redners in folgender Fassung angenommen: „Die veränderten Verhältnisse des neusprachlichen Unterrichts machen eine weitere Umgestaltung der Institution der Lektoren an den Universitäten erforderlich. Es bedarf zum Teil der Vermehrung der Zahl derselben, vor allem aber einer günstigeren pekuniären und sozialen Stellung für sie, wodurch zugleich die Möglichkeit gegeben wird, wirklich wertvolle Kräfte auf die wünschenswerte Dauer zu gewinnen."

In der Nachmittagssitzung des gleichen Tages sprach Prof. Sachs-Brandenburg über den „Zusammenhang von Mensch und Tier in der Sprache."

Hierauf unterzog die Versammlung auf Antrag des Neuphilologischen Provinzialverbandes Hessen-Nassau die neue preuß. Prüfungsordnung über die schriftlichen Arbeiten im Französischen und Englischen an Realanstalten einer Besprechung. Es handelte sich dabei um die Frage, ob Aufsatz oder Uebersetzung, ob direkte oder alte Methode. Die Versammlung nimmt schließlich folgenden Leitsatz an: „Der 10. deutsche Neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, daß bezüglich der Durchführung von § 5 b und c der Reifeprüfungsordnung die Freiheit der einzelnen Kollegien möglichst gewahrt werde."

Es folgt nun ein Bericht des Prof. Müller-Heidelberg über die bisherige Thätigkeit des Kanon-Ausschusses. Die neugewonnene Liste von brauchbaren Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller ist mit der früheren vereinigt worden.

Endlich begründete Dir. Unruh die der Versammlung gedruckt vorliegenden „Leitsätze zu dem Antrage des Breslauer Vereins akademisch gebildeter Lehrer der neueren Sprachen betreffend die Aufstellung eines organisch zusammenhängenden und stufenweise geordneten Lektüreplans". Die Thesen werden schließlich in folgender Fassung angenommen: 1. Die Lektüre im Unterrichte der neueren Fremdsprachen hat neben der sprachlichen Ausbildung die Aufgabe, den Schülern ein Volksbild zu überliefern, das seine Züge aus der Geographie, der Geschichte, der Litteratur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben des fremden Volkes entnimmt. — 2. Für die Lösung beider Aufgaben ist die Berücksichtigung verschiedener Gattungen von Schriftwerken (Geschichtsschreibung, Novelle oder Roman, Drama, Lyrik) unerläßlich. — 3. Diese Lösung setzt ferner eine planmäßige Verteilung der in der sprachlichen Ausbildung zu erstrebenden Ziele wie der einzelnen Bestandteile des Volksbildes auf die verschiedenen Stufen des Lehrganges voraus. — 4. Hierdurch wird die Aufstellung eines Kanons der auf den einzelnen Stufen zu lesenden Schriftsteller für die verschiedenen Arten der höheren Schulen erfordert. — 5. Für jede Stufe ist eine möglichst große Anzahl geeigneter Werke bezw. ihrer Schulausgaben in Vorschlag zu bringen, um der Individualität des Lehrers, wie den besonderen Bedürfnissen einzelner

Digitized by Google

Anstalten und Schülergenerationen Rechnung zu tragen. — 6. Es ist ein Ausschuß von 7—9 Mitgliedern, in dem alle Schulgattungen vertreten sind und dessen Mitglieder sich an einem Orte befinden, durch den Neuphilologentag mit der Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplans zu betrauen. — 7. Für die Auswahl der Schriftsteller sind folgende Gesichtspunkte maßgebend: a. Bei der Auswahl der Prosaiker sind vorwiegend Schriftsteller des 19. Jahrhunderts in Betracht zu ziehen. b. Die klassischen Dichtungen früherer Jahrhunderte sind zu berücksichtigen. — 8. Bei der Aufstellung des Lektüreplanes ist auf seine Ergänzung durch ein Lesebuch, das auch die Lyrik berücksichtigt, Bedacht zu nehmen.

In der dritten allgemeinen Sitzung, Donnerstag den 22. Mai, stellten die Herren Prof. Breul-Cambridge, Thiergen-Dresden und Wendt-Hamburg Forderungen auf, deren Erfüllung zur vollkommenen Ausbildung der neusprachlichen Lehrer notwendig seien: deutsches Centralinstitut in England und Frankreich, Lehreraustausch und Auslandsaufenthalt. Geheimerat Münch-Berlin faßt alle Wünsche in mildere Form zusammen in folgenden vier Thesen: 1. Der 10. deutsche Philologentag stimmt durchaus der in den Thesen der Herren Breul, Thiergen und Wendt sich kundgebenden Tendenz zu, weitere Gelegenheiten zur praktischen Ausbildung der neuphilologischen Lehrer durch möglichst fruchtbaren Aufenthalt im Auslande zu sichern und hofft von den staatlichen Behörden ein weiteres freundliches Entgegenkommen in dieser Beziehung. — 2. Ohne die Einrichtung besonderer Uebungsinstitute bei inländischen Hochschulen beeinträchtigen zu wollen, hält der Neuphilologentag es für besonders wünschenswert, daß in den in Betracht kommenden fremden Ländern selbst je eine Centralinstanz geschaffen werde, der die zuverlässige Beratung der dahin kommenden deutschen Neuphilologen und die Vermittelung der Gelegenheiten zur günstigsten Ausnützung ihres Aufenthaltes obläge. Die nähere Gestaltung dieser Einrichtung bleibt von praktischen Erwägungen sowie von der Lage der besonderen Verhältnisse abhängig. — 3. Die bisher bewilligten Auslandsstipendien bedürfen noch sehr beträchtlicher, weiterer Erhöhung. — 4. Eine zeitweilige wechselseitige Zulassung von Lehrern eines Landes in einem anderen zu einer gewissen Mitarbeit an öffentlichen Schulen, sowie zu fruchtbarem internationalem und didaktischem Austausch wäre sehr zu begrüßen.

Im Anschluß an diese Thesen werden von der Versammlung noch folgende zwei Erklärungen angenommen: Der 10. deutsche Neuphilologentag hält es für wünschenswert, daß 1. die künftigen Lehrer der neueren Sprachen vor dem Eintritt ins Lehramt zwei Semester lang ihre Ausbildung im Auslande fortsetzen, und daß 2. Staaten und Gemeinden es den Studenten der neueren Sprachen unter besonderen Umständen ermöglichen, ein oder zwei Semester im Auslande zu studieren.

Die vierte allgemeine Sitzung fand am 23. Mai statt. Es sprachen: Dr. Pillet-Breslau „über den gegenwärtigen Stand der Fableaux-Forschung"; Dr. Vossler-Heidelberg über die Frage „Wie erklärt sich der späte Beginn der Vulgär-Litteratur in Italien?" Von Dr. Aronstein-Myslowitz wurde „Dante Gabriel Rossetti und der Präraffaelismus" behandelt.

Reichenbach i. V. Max Pflüger.

Die zweite Hauptversammlung des bayerischen Neuphilologen-Verbandes in Nürnberg vom 3. bis 5. April 1902.

Die große Rührigkeit der Vertreter des neuphilologischen Unterrichts erhellt unter anderem daraus, daß neben dem allgemeinen deutschen Verbande der-

Digitized by Google

selben auch engere Verbände existieren, die auf einzelne Staaten, Provinzen, ja Städte beschränkt sind, und daß so auch neben den Jahresversammlungen, zu denen man sich aus ganz Deutschland sammelt, solche hergehen, in denen sich die Mitglieder der kleineren Verbände zusammenfinden.

Ueber die anderthalb Monat vor der Breslauer Versammlung in Nürnberg tagende hat ziemlich genauen Bericht die Beilage zur Allgemeinen Zeitung vom 22. April ds. Js. gebracht. Der Vortrag von Prof. Eidam in Nürnberg „Zum neusprachlichen Unterricht an deutschen Mittelschulen" ist dort seinem Wortlaut nach abgedruckt. Er enthält eine scharfe Befehdung der Verfahrungsweise, die lediglich auf den praktischen Gebrauch der Fremdsprachen abzielt und in extremster Weise durch die bekannten Thesen des Hamburger Oberrealschulprofessors Wendt vertreten ist. Es wird mit Recht hervorgehoben, daß das Denken in den fremden Sprachen, das durch die sogen. direkte Methode erzeugt werden soll, eine Illusion ist und daß die Vermeidung jedes Gebrauchs der Muttersprache im französischen und englischen Unterricht vielfach Unklarheit des Verständnisses zur Folge haben muß. So will der Redner auch nicht Beseitigung der Uebersetzungen in die fremden Sprachen, aber er wünscht wesentliche Einschränkung derselben, besonders auch im altsprachlichen Unterricht, und als Zielleistung beim Absolutorium seien sie zu verwerfen. Während E. mit den letzten Forderungen einen nach aller Erfahrung von den erwünschten Zielen völlig abführenden Holzweg betreten hat, können wir ihm wieder folgen, wenn er für das Französische an den bayerischen Gymnasien einen höheren Stundensatz beanspruchte, als 10 im Ganzen (von Untersekunda bis Oberprima 3 + 3 + 2 + 2), und möchten nur bemerken, daß die Ziele, welche damit an diesen Anstalten erreicht werden, erheblich höher stehen, als man erwartet, wenn man lediglich die bayerische Gesamtstundenzahl mit der in anderen Staaten zusammenstellt. Denn wollte Jemand daraus, daß das Französische in Bayern nur die Hälfte der Stunden zur Verfügung hat, die Hälfte von denen, über die es z. B. in Preußen und Baden verfügt — wollte man daraus schließen, daß die bayerischen Abiturienten auch nur die Hälfte von dem leisten, was die preußischen, die preußischen also das Doppelte, so wäre das ein starker Irrtum (sieh Hum. Gymn. IX S. 12). Indes daß ein Stundenmehr für das Französische an den bayerischen Gymnasien um ausgedehnterer Kenntnis der Litteratur willen angestrebt werden muß, ist zweifellos, und die Erfüllung wäre ja, meinen wir, durchaus nicht schwierig. Oder glaubt man wirklich, daß die 31 Stunden, welche Preußen, die 32, welche Sachsen, die 33, welche Baden, die 35, welche Württemberg, die 37, welche Hessen an obligatorischen wissenschaftlichen Stunden in allen Klassen zusammengenommen wöchentlich mehr hat, — daß dieses Plus eine nicht zu rechtfertigende Ueberbürdung der Schüler bedeutet? Wir möchten glauben, daß gewisse Desiderien, die der sonst sehr vortreffliche bayerische Gymnasiallehrplan noch nicht erfüllt, sich nur dann, ohne daß andere Mängel entstehen, erfüllen lassen, wenn man zu einer Vermehrung der Stunden schreitet.

Die anderen Verhandlungen der Nürnberger Versammlung betrafen hauptsächlich die neue Instruktion für den Betrieb des Französischen an Gymnasien, und es ward derselben, die sich auf dem Weg einer zwischen altem und neuem Verfahren vermittelnden Methode bewegt, dankbare Anerkennung zuteil; doch zugleich wurde dieser und jener Wunsch ausgesprochen, dessen Erfüllung erst die Ausführung der Instruktion ermögliche, z. B. das Verlangen nach Herabsetzung der Maximalzahl der Schüler und der dem Lehrer zuzuweisenden Stundenzahl.

U.

Digitized by Google

11. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften.

Am 22. Mai trat die obengenannte Versammlung in der Aula der Düsseldorfer Oberrealschule zusammen. Der Direktor dieser Anstalt, Herr Viehoff, betonte in seiner Begrüßungsrede die Zeitgemäßheit der Ziele des Vereins und wies auf das Interesse hin, das der Kaiser an den exakten Wissenschaften nehme und dem er auch dadurch Ausdruck gegeben, daß er die Gleichwertigkeit der humanistischen und der realistischen Schulbildung ausgesprochen habe. Provinzialschulrat Meyer aus Koblenz begrüßte dann die Versammelten im Namen der von ihm vertretenen Behörde, indem er von den stillen, aber stetigen Fortschritten des preußischen höheren Schulwesens sprach, aber anerkannte, daß dem biologischen Unterricht sein Recht noch nicht geworden sei und daß es dem Verein obliege, hier den richtigen Weg zu finden. Der Vorsitzende des Vereins, Prof. Pietzker aus Nordhausen, dankte und verbreitete sich dabei über die höheren Ziele des Vereins, der nicht blos eine „technische Durchbildung," sondern eine allgemeine Geistesbildung mit Hilfe der Unterrichtsgegenstände anstrebe, deren Pflege er sich angelegen sein lasse. Hierauf folgte ein Vortrag von Dr. Thomä, Oberl. an der Städt. Realschule in Elberfeld, über „die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung," dessen Inhalt im „Düsseldorfer General-Anzeiger" folgendermaßen wiedergegeben ist:

Die Erziehung ist eine biologische Erscheinung und hat als solche die Gesetze der Biologie zu befolgen. Sie hat den Zweck, die Erfahrungen früherer Generationen der jedesmaligen jüngsten Generation zu übermitteln, damit diese ihr Handeln danach einrichten kann. Je nachdem sie die allgemeinen, sich auf die Stellung der ganzen Art im Kampfe ums Dasein beziehenden oder die zur Ausübung einer beruflichen Thätigkeit dienlichen besonderen Erfahrungen übermittelt, schafft sie allgemeine oder Fachbildung.

Zur allgemeinen Bildung gehören 1. die Wissensgebiete, die sich mit der natürlichen Umgebung des Menschen im allgemeinen und seinem Verhältnis dazu beschäftigen: Mathematik, Physik, Chemie, ihre Anwendungen auf die unbelebte Natur in Astronomie, Astro- und Geophysik, ihre Anwendung auf die lebende Natur in Physiologie, und ihre Anwendung auf die Nutzbarmachung der Natur in chemischer und physikalischer Technologie; 2. gehört dazu die Wissenschaft, die die Stellung der lebenden Wesen zu einander erforscht, die Biologie, und deren Anwendung auf die Stellung des Menschen zum Menschen, die Anthropologie. Aus den biologischen Gesetzen (Kampf ums Dasein, Auslese, Entwickelung, Vervollkommnung, Arbeitsteilung, Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze, engstes Ineinandergreifen aller Einzelthätigkeiten) folgt für den Menschen die Notwendigkeit des Kampfes, Vorteil des Zusammenschlusses zu Gemeinschaften mit sozialer Gliederung, Verpflichtung zur Verhütung sozialer Mißstände, Notwendigkeit der Unterordnung des Einzelwillens unter den Willen der Gesamtheit, der sich in staatlichen und Sittengesetzen ausspricht, und der selbstlosen Hingabe für die Gesamtheit. Der Vermittelung dieser Erkenntnisse dienen Geschichte, Geographie, Wirtschafts-, Gesellschaftslehre und Ethik. Die biologische Untersuchung des Schönen erweist dessen daseinsfördernde Bedeutung und daher die Notwendigkeit seiner Zugehörigkeit zu den Mitteln der allgemeinen Bildung. Die Werkzeuge menschlicher Erfahrung sind Erkenntnisvermögen und Sprache. Kenntnis ihrer Gesetze, Sicherheit in ihrem Gebrauch sind daher für die Erreichung der allgemeinen Bildung unerläßlich. Die Sprache verdient außerdem sorgsamste Pflege als Werkzeug zur Mitteilung unserer Erfahrungen an andere und als Darstellungsmittel der Dichtkunst. Ebenfalls wegen seiner Wichtigkeit für die Gedankenvermittelung und als Darstellungsmittel einer Kunst müssen wir das Zeichnen zu den allgemeinen Bildungsmitteln rechnen. Alle genannten Gebiete sind entweder selbst Naturwissenschaft, oder stehen dazu in enger Beziehung. Auch die Religion beruht auf biologischen Gesetzen. Zwischen naturwissenschaftlicher und Kirchen-

Digitized by Google

Religion ist eine Einigung anzustreben. Fremde Sprachen sind viel weniger geeignet, in die angeführten Erfahrungsgebiete einzuführen, als die Naturwissenschaften. In die wissenschaftlichen und künstlerischen Errungenschaften fremder, insbesondere auch der alten Völker können uns Uebersetzungen einführen. Neuere Sprachen müssen wir treiben zur Ermöglichung des immer häufiger werdenden persönlichen Verkehrs und des raschen Ueberblicks über die periodische Litteratur und zur Erkennung der Eigenart unserer eigenen Sprache. Diesen Aufgaben kann der fremdsprachliche Unterricht in einer erheblich kürzeren Zeit gerecht werden, als heute darauf verwandt wird. Es wird sich empfehlen, ihn erst nach dem dritten Jahre beginnen zu lassen und mit einer beschränkteren Stundenzahl durchzuführen. Die gewonnene Zeit soll dem geographisch-naturwissenschaftlichen und deutschen Unterricht zu gute kommen. Insbesondere sind Geographie und Biologie bis in die obersten Klassen durchzuführen. Eine nähere Betrachtung ergibt, daß die Allgemeinbildung auf naturwissenschaftlicher Grundlage zugleich die beste Vorbildung für die einzelnen, selbst die sogenannten gelehrten Berufsarten ist. Da es nur eine allgemeine Bildung gibt, soll es auch nur eine höhere Schule geben. Mit der Errichtung der Einheitsschule auf naturwissenschaftlicher Grundlage lassen sich erst dasjenige gegenseitige Verständnis und diejenige gegenseitige Wertschätzung der höheren Berufsarten erreichen, die unerläßlich sind für das Ineinandergreifen aller Thätigkeiten und die wirtschaftliche Ausnutzung aller geistigen Kräfte, die uns der Wettbewerb der Völker aufgezwungen hat. Dann erst werden jene kranken Glieder unseres Volkstums verschwinden, die, weil sie die Gegenwart und ihre Ideale nicht verstehen, über die innere Leere unserer äußerlich so glanzvollen Zeit klagen.

Wenn das Gesagte mit vielem Beifall aufgenommen wurde, so ist dies ja wohl eine Erfahrung, die bei allen „temperamentvollen," im Kreise von Gesinnungsgenossen gehaltenen Vorträgen gemacht wird. Daß wirklich alle Anwesenden mit allen Behauptungen und Forderungen des Redners einverstanden gewesen sind, wollen wir zu ihren Gunsten bezweifeln, es wäre doch ein zu starkes Armutszeugnis für die Versammlung. Im Einzelnen Einwendungen gegen die Ansicht von der Minderwertigkeit alles fremdsprachlichen Unterrichts und gegen den übrigen lustigen Gallimathias zu machen, fällt uns nicht ein. Wir möchten nur eine Frage stellen und auf eine bemerkenswerte Enthüllung hinweisen.

Die Frage lautet: Wie kommt es wohl, daß fast alle wirklich hervorragenden Naturforscher in Deutschland sich zu einer wesentlich anderen Ansicht bekannt haben als Herr Oberlehrer Thomä? Daß z. B. Helmholtz auf der Berliner Dezemberkonferenz erklärte: „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erteilen, können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen betrachten"? Daß Virchow, der vor Jahren auf einer Naturforscherversammlung für einen intensiveren Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts eingetreten war, andererseits in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 6. März 1889 aussprach, es würde ihm außerordentlich schmerzlich sein, wenn er etwas von den auf dem Gymnasium erworbenen altsprachlichen Kenntnissen entbehren sollte, und daß er als das wünschenswerteste bezeichnete, wenn es gelänge, die klassischen Schulstudien wieder in der Vollständigkeit herzustellen, wie sie einstmals geleistet worden? Daß, um beispielsweise noch einen der größten Chemiker aller Zeiten zu nennen, Robert Bunsen stets für diese Studien mit überzeugungsvollem Eifer gesprochen hat?[1])

Die Enthüllung aber, auf die ich hinweisen möchte, ist diese. Wenn Jemand sich eingebildet haben sollte, daß mit der sogenannten Gleichberechtigung der humanistischen und der realistischen Vorbildungsanstalten die Herren Reformer am Ziel ihrer Wünsche angelangt sein würden, so mag ihn der in Düsseldorf gehaltene Vortrag eines Besseren belehren. Wir haben in der Mehrzahl der Fälle, wo uns von jener Seite die Aeußerung entgegentrat, die Reform beab-

1) Und wie dachte doch Billroth? Sieh Aerztl. Rundschau 1902 Nr. 13 S. 153.

Digitized by Google

sichtige ja auch das Heil der Gymnasien, daß sie besser als bisher ihre Eigenart zu wahren vermöchten, sich ungehemmt durch ungeeignetes Schülermaterial und heterogenen Lehrstoff entwickeln könnten — wir haben solche Worte aus Reformermund meist für Phrasen gehalten. Die wahre Tendenz sehr vieler Apostel der Gleichberechtigung geht vielmehr auf möglichste Verdrängung der altklassischen Schulstudien, und hier und da tritt auch die freundliche Absicht klar zu Tage. So bei Hrn. Thomä. Kein Nebeneinander von gleichwertigen und gleichberechtigten Linien, nein, „es giebt nur eine allgemeine Bildung, also darf es auch nur eine höhere Schule geben," und nicht bloß ihre Grundlagen sollen naturwissenschaftlich sein, sondern auch der größte Teil ihrer verschiedenen Stockwerke; für den fremdsprachlichen Unterricht sind zur Not ein paar Hinterzimmer vacant.

Dem Herrn Provinzialschulrat, der bei Eröffnung der Versammlung den biologischen Bestrebungen ein Glückauf! zugerufen hatte, wurde begreiflicherweise bei den Ausführungen des Herrn Thomä die Sache doch bedenklich, und er warnte in der Diskussion die Biologen, sich nicht in andere, fremde Gebiete zu begeben.[1]) U.

Der Kunsterziehungstag in Dresden am 28. und 29. September 1901.

„Der Wissensfaden nimmt kein End' — Jetzt kommt noch die Kunst in die Schule," heißt es in dem Straßburger Philologenliede. Aber es war für die große Mehrzahl der deutschen Schulen auch die höchste Zeit, und nur darum kann es sich handeln, *wie* die Kunst kommen soll, vor Allem daß sie mit Maß und Wahl komme. Ein guter Verlauf der Sache ist nun einigermaßen durch den ersten Anlauf verbürgt, wie er in den Verhandlungen des Dresdener Kunsterziehungstages für Jedermann vorliegt. Der in R. Voigtländers Verlag zu Leipzig erschienene genaue Bericht über die Vorträge und Debatten jener Versammlung kann zur Kenntnisnahme angelegentlich empfohlen werden, und der merkwürdig billige Preis (für 218 Seiten eleg. brosch. 1 Mk.) wird hoffentlich die Folge haben, daß recht viele das Büchlein erwerben. Was wir in diesen Reden und Diskussionen zunächst bewundern, ist die flotte Art, wie sich die Verhandlungen abgespielt haben, bei Verhandlungen über Kunst und Kunstpflege doppelt anerkennenswert. Das Verdienst, das sich in dieser Hinsicht der Vorsitzende, Geheimerat Dr. von *Seydlitz* in Dresden, erworben hat, ist mit Recht am Schluß der Sitzungen von Geheimerat Dr. *Wagner* aus Karlsruhe hervorgehoben worden. Den Berichterstattern und den Debattierenden sind nicht blos Zeitgrenzen gezogen gewesen, sondern — das ist das Bewundernswerte — sie sind auch gehalten worden. So empfangen wir in dem Protokoll der Verhandlungen des zweiten Tages über „das Kinderzimmer," „das Schulgebäude," „den Wandschmuck," „das Bilderbuch," „das Zeichnen und Formen," „die Handfertigkeit," „die Anleitung zum Genuß der Kunstwerke," „die Ausbildung der Lehrer in den Seminaren," „die Vorbildung der Lehrer auf den Universitäten" nicht bloß die Darlegungen der bestellten Referenten, sondern zu fünf dieser neun Themen auch die Meinungsäußerungen Anderer. Wer wollte sich ferner nicht freuen, daß relativ (in Anbetracht der erörterten Gegenstände) so wenig Unpraktisches, Ideologisches im ungünstigen Sinne des Wortes, Phraseologisches gesagt worden ist? Abweichende Anschauungen geltend zu machen, ist hier nicht der Raum. Nur kann ich nicht unterdrücken, daß ich zu mancher Stelle des zweiten in der öffentlichen Sitzung gehaltenen Vortrages, „Der Deutsche der

1) Daß der Schreiber des Obigen übrigens die pädagogische Bedeutung der Biologie vollkommen anerkennt, will er doch ausdrücklich bemerken. So gedenkt er auch jederzeit freudig und dankbar der fakultativen Lehrkurse in Botanik, sowie in Anatomie und Physiologie des Menschen, an denen er sich als Sekundaner und Primaner beteiligt hat und von denen er im vor. Heft S. 93 gesprochen.

Digitized by Google

Zukunft" von Prof. Dr. Lichtwark, ein, auch zwei Fragezeichen gemacht habe, z. B. zu denen, wo der Redner behauptet, daß in England wie Frankreich das ganze Volk wirklich mit seinen Dichtern lebe, wogegen in Deutschland eine wirkliche Lebensgemeinschaft mit den führenden Geistern der heimischen Litteratur und Kunst nicht bestehe. Schließlich sei erwähnt, daß der erste öffentliche Vortrag, „Das Wesen der künstlerischen Erziehung" von Prof. Dr. Konrad Lange, in wesentlich erweiterter Ausführung hener bei Otto Maier in Ravensburg erschienen ist (34 S. 1 Mk.). U.

Die diesjährige Hauptversammlung des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit

fand am 12. Juli in Augsburg statt. Vorträge hielten Schulinspektor Scherer von Worms über den „Werkunterricht und seine Bedeutung für die gewerbliche Bildung der männlichen Jugend" und Lehrer Kalb aus Gera über „die Knabenhandarbeit in geschlossenen Erziehungsanstalten." Der erste Redner verlangte für den genannten Zweck, daß zunächst dem Zeichenunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werde als bisher, er müsse nach Inhalt und Form zeitgemäß reformiert werden. Sodann müsse neben ihn der Werkunterricht treten, der das Kind befähigen solle, praktisch zu denken und mittels der Hand zielbewußt zu schaffen. Daß die Knabenhandarbeit in besonderem Grade für geschlossene Erziehungsanstalten geeignet sei und zwar für alle dort befindlichen Altersstufen, führte der andere Vortrag aus.

Dem Zweck aber, den Slöjd überhaupt in immer weiteren Kreisen zu verbreiten, wird die von dem deutschen Verein in diesem Jahr herausgegebene, klar belehrende Schrift „Ratgeber zur Einführung der erziehlichen Knabenhandarbeit" vortrefflich dienen (in Kommissionsverlag von Frankenstein & Wagner in Leipzig, 120 S. 75 Pfg.).

Die Hauptversammlung des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele

wurde vom 4. bis 6. Juli in Köln abgehalten. In der öffentlichen Versammlung am zweiten Tage sprach Oberlehrer Dunker von Hadersleben „über das Wesen und den Ursprung der deutschen Volksfeste" und schlug folgende einstimmig angenommene Resolution vor: „Die Versammlung erkennt an, daß die heutigen Volksfeste dringend einer Reform bedürfen, und daß die im Sinne des Berichterstatters veredelten Volksfeste ein sehr geeignetes Mittel bilden, um die körperlichen Spiele und das Turnen im Volke zu fördern." Ein zweiter Vortrag, von dem Direktor der Gutsmuts-Realschule in Quedlinburg Dr. Lorenz über „Turnmärsche," führte zu dem Beschluß: „Die bereits vorhandenen Bestrebungen der Schulbehörden, die Turnmärsche zu fördern, begrüßt die Versammlung mit Freuden. Sie erkennt in ihnen ein hervorragendes Mittel für die erziehliche und gesundheitliche Entwicklung der heranwachsenden Jugend, wie für die Förderung der Volks- und Wehrkraft und hält es deshalb für geboten, dieselben in den Erziehungsrahmen planmäßig einzureihen."

Im März hatte der Ausschuß ein Rundschreiben versandt mit einer sehr beherzigenswerten Besprechung, „Körperpflege und Tuberkulose" betitelt.

Das Thema ist dann ausführlich von dem um die Spielbewegung hochverdienten Dr. med. F. A. Schmidt in Bonn behandelt worden in dem heurigen Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele (dem XI. Jahrgang, bei R. Voigtländer in Leipzig, 365 S.), welches sich, wie seine Vorgänger, durch reichen

Digitized by Google

Inhalt auszeichnet und ein volles Bild von den leitenden Ideen der Bewegung und ihrer praktischen Ausführung im verflossenen Jahr giebt. Vielleicht von keiner pädagogischen Neuerung unserer Zeit kann man sagen, daß sie sich so stetig Bahn bricht und entwickelt, eine große Genugthuung für den seit vielen Jahren an der Spitze dieser Bestrebungen in Deutschland stehenden Mann, den unermüdlichen Hrn. von Schenckendorff. U.

Die XII. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins.

Sie fand am 24. und 25. März zu Grimma unter Vorsitz des Rektors Dr. Gilbert statt.

Aus dem im Namen des Gesamtvorstandes erstatteten Bericht über das Vereinsjahr 1901/02 ist von allgemeinerem Interesse, daß der Vorstand sich mit der Frage beschäftigt hat, ob nicht eine Verschmelzung des Vereins mit dem sächsischen Realgymnasiallehrerverein angebahnt werden solle, und Hrn. Prof. Hartmann (vom König-Albert-Gymnasium in Leipzig) beauftragte, die für die Verschmelzung sprechenden Gesichtspunkte zusammenzustellen. Diese Darlegung, die, wie es heißt, im wesentlichen mit den Anschauungen aller Vorstandsmitglieder im Einklang steht, ist auf Seite 9—11 des in der Türr'schen Buchhandlung zu Leipzig erschienenen Berichts über die heurige Jahresversammlung zu lesen. Die Ausführung des befürworteten Gedankens ist unseres Wissens noch nicht erfolgt.

Die erweiterte Vorstandssitzung am 24. beschäftigte sich am längsten mit der Frage der Haftpflicht. Es waren zwei Anträge gestellt, wonach der Verein, falls eines seiner Mitglieder ohne größeres Verschulden zur Haftpflicht herangezogen werden sollte, für diesen einzutreten hätte. Doch diese Vorschläge wurden abgelehnt und beschlossen: es solle vorläufig dem Einzelnen überlassen bleiben, ob er für solche Fälle sich bei einer Versicherungsgesellschaft versichern wolle. Dagegen solle „der Vorstand des Vereinsjahres 1892/93 mit den Vereinen anderer höherer Schulen Sachsens in eine Erörterung eintreten, ob eine gemeinsame Versicherung des Gymnasiallehrervereins im Zusammenschluß mit diesen einzugehen sei." In der Debatte über diesen Gegenstand wurde die Schrift des Dr. Külz über „die Haftpflicht des Lehrers" erwähnt, wo überzeugend dargelegt werde, daß die Gefahr, haftpflichtig zu werden, nicht größer geworden sei, als vor Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuches, daß die ganze Erregung von den Versicherungsgesellschaften künstlich großgezogen und der einzige Punkt, wo der Lehrer Befürchtungen hegen könnte, eine falsche Anwendung des Züchtigungsrechtes sei.

Am Nachmittag des gleichen Tages fanden die Abteilungssitzungen statt. In der Abteilung für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, hielt Prof. Dr. Fleischer von Grimma einen Vortrag über „das Tagebuch eines Bautzener Gymnasiasten aus dem zweiten Jahrzehnt des XIX. Jahrhunderts." Es ist dies kein Geringerer als der berühmte Arabist Fleischer, der Vater des Vortragenden. Da diese Aufzeichnungen, wie in dem Versammlungsbericht gesagt wird, tiefe Einblicke in den ganzen damaligen Schulbetrieb, in die Methode des Unterrichts und seine Erfolge, in die Disziplin und ihre Handhabung in- und außerhalb der Schulwände thun lassen, so sollten Mitteilungen aus diesem Tagebuch nicht bloß dem in Grimma versammelten Kreise gegönnt, sondern veröffentlicht werden, zumal der Schreiber sicher schon als Knabe ein scharfer Beobachter war. Solche Schilderungen fehlen uns noch sehr, wenn wir uns von den Schulzuständen früherer Zeiten eine klare Vorstellung machen wollen, wogegen uns Reglemente überreichlich zur Verfügung stehen.

Digitized by Google

Prof. Dr. Steuding von Wurzen sprach in derselben Sektion über die Bedeutung der antiken Sprachen im Gymnasialunterricht und legte dar, wie die altsprachlichen Studien auch in der Gegenwart am besten geeignet seien, die künftigen Mitglieder der leitenden Stände zu erziehen. Den Uebersetzungen ins Lateinische mißt er dabei als logischen Uebungen einen hohen Wert bei, unterschätzt aber, scheint es, die große Bedeutung der Uebertragung in die alten Sprachen als eines Hilfsmittels, um die Schüler zu raschem und sicherem Verständnis der antiken Autoren zu führen. Sonst würde er über die griechischen Versionen günstiger urteilen.

In der Abteilung für neuere Sprachen sprach Prof. Hartmann von Leipzig über den Gebrauch der fremden Sprache im neusprachlichen Unterricht des Gymnasiums. Er empfahl die möglichst reichliche Anwendung und erklärte sie schon von den ersten Stunden des Elementarunterrichts für möglich und wünschenswert. Als ein Buch, das diesem Zweck besonders gut diene, nannte er Hausknechts English Student. Dagegen äußerte er starke Bedenken gegen die in neuester Zeit erschienenen „einsprachigen Schulausgaben." Dem Unterzeichneten ist die Möglichkeit, von vornherein eine Fremdsprache im Unterricht zur Verwendung zu bringen, nirgends klarer geworden, als in den beiden von der Regierung des Khedive in Kairo gegründeten Lycées, dem französischen und dem englischen. Denn hier versuchen die Lehrer von der ersten Lektion an, sich mit den Schülern auf Französisch oder Englisch zu verständigen, obgleich doch der Abstand zwischen deren Muttersprache (dem Vulgärarabischen) und den zu erlernenden Idiomen ein ganz anderer ist, als der zwischen Deutsch und Englisch oder Französisch.

Herr Dr. Neum von Dresden sprach sich über den neusprachlichen Lektürebetrieb aus und riet, einen Unterschied zu machen zwischen der Lektüre, welche vorwiegend der Sprachaneignung dienstbar gemacht werden kann und solcher, die vornehmlich die Einführung in die Litteratur des fremden Volkes bezweckt, und verbreitete sich dann über das bei der ersteren einzuschlagende Verfahren. Wenn er dabei auch die an den Lehrer zu stellende Forderung besprach, daß er im Stande sein müsse, den Schülern die Texte wirklich gut vorzulesen, so berührte er einen ebenso wichtigen als wunden Punkt, wie auch Prof. Hartmann anerkannte. Die praktischen pädagogischen Uebungen an den Universitäten haben jedenfalls mehr, als bisher geschehen, ihr Augenmerk auf eine Vervollkommnung der angehenden Lehrer in dieser Hinsicht zu richten.

In der Abteilung für Mathematik und Physik sprach Prof. Häbler über die Definition der trigonometrischen Funktionen stumpfer und erhabener Winkel; in der für Religionsunterricht Oberlehrer Kahnis von Leipzig über den alttestamentlichen Unterricht auf dem Gymnasium. Die wichtigste der von ihm aufgestellten Thesen, denen, wie der Bericht sagt, von den Versammelten im wesentlichen beigestimmt wurde, lautet: „In den unteren Klassen sind die Schüler mit kritischen Fragen ganz zu verschonen. In den mittleren sind die zu vollem Verständnis unbedingt notwendigen kritischen Ergebnisse der Wissenschaft einfach mitzuteilen. Dagegen müssen in den oberen Klassen die wirklich gesicherten Ergebnisse der modernen Kritik eingehender besprochen und begründet werden."

In der öffentlichen Sitzung am 25. März hielt Rektor Kämmel einen vortrefflichen Vortrag über die neuen Ausgrabungen auf dem Forum Romanum, der in Nr. 19 der Grenzboten vom 8. Mai ds. Js. abgedruckt ist, und Prof. Steuding einen über das Thema: „Wie vergeistigt Goethe in seinen Dramen die der griechischen Mythologie entlehnten Motive?" Der Redner wies eine frühere Verfahrungsweise Goethes und eine wesentlich verschiedene spätere nach und legte den Unterschied feinsinnig an

Digitized by Google

den beiden Fragmenten Prometheus und Pandora klar. Hoffentlich wird auch dieser Vortrag vollständig gedruckt; vorläufig müssen wir auf den Auszug in dem offiziellen Bericht S. 29 ff. verweisen. U.

Die XII. Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins.

Ueber diese, die am 31. Mai in Cannstatt stattfand, enthalten die Südwestdeutschen Schulblätter, die das Organ auch des genannten Württemberger Vereins sind, in Nr. 6 u. 7 S. 229—240 einen ausführlichen, höchst lesenswerten Bericht aus der Feder des gegenwärtigen Vorstandes, Herrn Prof. Dr. Sigm. Herzog vom Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart. Die längste Zeit beschäftigten die Versammlung, der auch der Unterzeichnete als Gast die Ehre hatte beizuwohnen, allerlei Standesfragen, insbesondere die der finanziellen Gleichberechtigung mit den übrigen akademisch gebildeten Beamten. Wir auswärtigen Gäste (es waren außer meiner Wenigkeit Direktor Keller von Freiburg und Dir. Dr. Kemmer aus Wimpfen) erfuhren da recht Unerfreuliches über die Abneigung der württembergischen Abgeordneten und der dortigen Presse, für die gerechten Ansprüche der höheren Lehrer einzutreten, was besonders bei der seit Jahrhunderten hervorragenden und geradezu sprichwörtlich gewordenen Tüchtigkeit des Gymnasiallehrerstandes in Württemberg als ein schweres Unrecht erscheinen muß[1]).

Gegenüber der Meinung, die infolge davon stark verbreitet bei den dortigen Kollegen scheint und die auch in der Diskussion der Cannstatter Versammlung zu Tage trat, daß man es zur Zeit aufgeben müsse, die Erfüllung durchaus billiger Forderungen zu erstreben[2]), war es wohl ganz gut (auch der Bericht stellt es so dar), daß die drei Nichtwürttemberger meldeten, wie man auch in Baden und Hessen schwer zu kämpfen gehabt, aber mit unentwegter Zähigkeit doch gute Erfolge erzielt habe und noch weiter zu erzielen hoffe. Wenn dabei der Berichterstatter bemerkt, ich hätte das mit viel Humor gethan, so möchte ich doch bemerken, daß mir die Angelegenheit heiliger Ernst, wie wenige andere, ist, und will mir erlauben, in dem folgenden Artikel über die Jahresversammlung des badischen Vereins akademisch gebildeter Lehrer zwei von mir in Cannstatt citierte Fälle mitzuteilen, welche zeigen, wie sich in diesem Kampf um die Rechte der Lehrer Komik und Tragik aufs engste miteinander verbinden können.

Der fachwissenschaftliche Vortrag, den die Cannstatter Versammlung hörte, behandelte dasselbe Thema wie der Kämmels in Grimma, die Neuheiten, welche der Spaten auf dem römischen Forum zu Tage gefördert. Und Prof. Dr. Ludwig aus Schwäbisch-Hall gestaltete seine Belehrung in einer Weise, welche durchaus geeignet war, die Anwesenden voll zu befriedigen — es sei denn, daß Jemand erwartet hätte, auch die Lösung des Rätsels auf der „tomba della critica dei Tedeschi," auf dem lapis niger, zu vernehmen.

Was aber unter dem Gebotenen wenigstens für die mit dem Württemberger Schulwesen nicht näher Bekannten das meiste Interesse hatte, war das am Schluß der Verhandlungen erstattete Referat und Correferat über die wissen-

1) Es muß dabei aber ausdrücklich bemerkt werden, daß der gegenwärtige württembergische Kultminister, Dr. von Weizsäcker, für die Wünsche und Rechte der Lehrer entschieden eingetreten ist.

2) Ungleich vertrauensvoller äußerte sich Oberstudienrat Rektor Dr. Egelhaaf und empfahl insbesondere die Einrichtung eines Preßausschusses des Vereins, wie er in Baden besteht.

Digitized by Google

schaftlichen Anforderungen beim Landexamen. Ist ja doch dieses Examen eine württembergische Besonderheit, die den Auswärtigen nicht sowohl nach ihrer ernsten Seite bekannt zu sein pflegt, als wegen allerlei komischer Vorkommnisse, wie da ist die Geschichte von dem griechischen Beichtzettel, dem Verzeichnis von Gewissensfragen, die ein Examinand gemäß dem Rat seines bisherigen Lehrers bei Durchsicht seines griechischen Scriptums an sich zu stellen hatte, oder die Historie von den lateinischen Choleraexerzitien im Jahre 1866. Welche gute Wirkungen aber die Einrichtung dieses Prüfungssiebs übt und was im Einzelnen gefordert wird, wissen die wenigsten Nichtwürttemberger. Die Diskussion über das Thema mußte wegen Zeitmangels auf die Versammlung des nächsten Jahres verschoben werden, und auf Grund unmittelbarer oder mittelbarer Kenntnisnahme soll dann von uns über den Verlauf berichtet werden. U.

XVII. Jahresversammlung des Badischen Vereins der akademisch gebildeten Lehrer.

Dieser Verein ist älter als der sächsische und der württembergische, und seine Geschichte, wenn ich nicht irre, mannigfaltiger. Wichtiger ist, daß dieselbe einen höchst erfreulichen, stetigen Fortschritt der Bestrebungen des Vereins zeigt. Der reichhaltige Bericht über den Verlauf der diesjährigen Verhandlungen in den Südwestdeutschen Schulblättern Nr. 6/7 S. 217—229 wird bei jedem, dessen Herz für Standesinteressen schlägt, den erfreulichsten Eindruck hervorrufen. Wie anders haben sich doch allmählich infolge unablässigen Bestehens auf den berechtigten Forderungen die Dinge gestaltet, wie anders, als sie noch am Ausgang der 80er und am Anfang der 90er Jahre standen. Die Erinnerung an jene Zeiten war es, die den Unterzeichneten in der Versammlung der württembergischen Kollegen zu dem Ausspruch veranlaßte, daß die höhere Lehrerschaft in Baden früher gleichfalls nicht auf Rosen gebettet gewesen sei und manchen Widerstand habe überwinden müssen. Wenn ich dazu zwei Beispiele anführte, so mögen diese auch hier stehen zur Illustration der Thatsache, daß die Verhältnisse sich gewandelt, und zum Ansporn für Solche, die noch stark zu kämpfen haben.

Als 1888 den badischen Lehrern der Entwurf eines neuen Beamtengesetzes neben Besserung ihrer materiellen Lage doch zugleich eine entschiedene Zurücksetzung im Vergleich mit anderen akademisch gebildeten Beamten brachte, wurde von einer Kommission unseres Vereins eine Denkschrift verfaßt, in der die Gründe widerlegt wurden, aus denen man die Berechtigung eines Besoldungsunterschiedes zwischen den Professoren der Mittelschulen und anderen ihnen nach ihrer Vorbildung gleichstehenden Beamten herzuleiten suchte. Ganz in der gleichen Weise, wie das neun Jahre später der Vorstand des Landesvereins akad. gebildeter Lehrer im Großherzogtum Hessen that, wurden die Behauptungen von dem reichlichen Nebenerwerb der Lehrer, von dem früheren Eintreten ihrer definitiven Anstellung, von dem weniger anstrengenden Charakter ihres Berufs in ihrer Unbegründetheit dargethan und schließlich darauf hingewiesen, welcher Schaden auch der Schule und dem Staat aus einer Zurücksetzung der höheren Lehrerschaft erwachsen müßte. Wir glaubten auf eine Wirkung unserer Darlegung rechnen zu dürfen. Doch auch Baden besaß damals einen Finanzminister, der schwerhörig war, wenn es sich um die Besserstellung der Lehrer handelte. Ich begab mich als damaliger Vorsitzender des Vereins zu ihm und wurde zunächst mit der Frage begrüßt, ob ich käme um zu agitieren. Das bejahte ich mit dem Zusatz, daß man für eine gute Sache nicht bloß agitieren könne, sondern

Digitized by Google

müsse. Als ich dann Beschwerde und Wunsch meiner Kollegen vorgetragen hatte, erhielt ich zur Antwort, bei dem Idealismus, von dem die akad. gebildeten Lehrer schon durch ihr nahes Verhältnis zur Wissenschaft erfüllt sein müßten, sei es schwer verständlich, wie sie auf Beseitigung von nicht bedeutenden Gehaltsunterschieden einen solchen Wert legen könnten. Worauf ich: „Offenbar stehen doch die Universitätsprofessoren noch in näherem Verhältnis zur Wissenschaft als die große Mehrzahl der Mittelschulprofessoren. Darf ich fragen, was Excellenz bei denen bezüglich der Nichtachtung von Gehaltsunterschieden für Erfahrungen gemacht haben?" Und Excellenz: „Ach, das sind die schlimmsten Erfahrungen, die ich gemacht!"[1] Der Schluß des interessanten Kolloquiums aber bestand darin, daß der Gehaltstarif nun einmal geregelt sei und keine Abänderung vertrage. — Danach waren zwei Jahre vergangen. Ich hatte am Schluß der Berliner Schulkonferenz mit freudiger Erregung die Worte des Kaisers gehört, daß die äußeren Verhältnisse des Lehrerstandes, wie dessen Rang- und Gehaltsverhältnisse von nun an eine andere Regelung erfahren sollten. Seine Königliche Hoheit der Großherzog von Baden, der geruhte, sich von mir mündlich Bericht über die Konferenz erstatten zu lassen, gab seiner Uebereinstimmung mit den kaiserlichen Worten in gütigster Weise Ausdruck. Bald danach sprach ich über den gleichen Punkt mit einem höheren Verwaltungsbeamten und hörte dabei das merkwürdige Wort: „Die Begabteren wenden sich doch dem juristischen Beruf zu." Die Sache konnte scherzhaft gewandt werden, indem ich fragte, ob der Andere das mit besonderem Bezuge auf sich und mich sage, worauf von beiden Seiten gelacht wurde. Aber eine Erfahrung hatte ich doch auch hier gemacht.

Nun glaube ich behaupten zu dürfen, daß solche tragikomische Erlebnisse, wie die eben mitgeteilten, jetzt schwerlich mehr bei uns vorkommen dürften, und höchst erfreulich ist es, sagen zu können, daß es juristische Mitglieder der zweiten badischen Kammer sind, deren kräftiger Unterstützung es wesentlich mit zu verdanken ist, wenn die Gleichstellung der akad. gebildeten Lehrer mit den Richtern in Baden einer uneingeschränkten Erfüllung entgegengeht. Unter den Standesgenossen aber, welche für Hebung der finanziellen Verhältnisse und des Ansehens der badischen höheren Lehrerschaft in den letzten Jahren erfolgreich gewirkt haben, ragen zweifellos hervor der gegenwärtige Vorsitzende, Direktor E. Keller, und die zwei langjährigen verdienten Vorstandsmitglieder, der Vereinskassier Professor Claasen und der Mitredaktor der Vereinszeitschrift, Professor (nunmehr auch Direktor) Keim, dem durch die heurige Jahresversammlung der Dank der Kollegen mit Fug und Recht ganz besonders ausgesprochen worden ist.

Die Lektüre des Jahresberichts des Vorsitzenden in den Südwestdeutschen Schulblättern möchten wir auch denen empfehlen, bei welchen die Verhältnisse wesentlich anders liegen: vieles darin hat doch allgemeinere Bedeutung. Unter den Bemerkungen für die Zukunft scheint uns besonders beachtenswert die folgende: „Dringend nötig ist es, daß Versuche, eine Schulart auf Kosten der anderen zu empfehlen, vermieden werden: solche Schritte können einer sehr unliebsamen Konkurrenz und einem unlauteren Wettbewerb gleichsehen und würden die Kraft der Gesamtheit nur schwächen".

Uebrigens machen wir auch auf die in der Versammlung gehaltenen Vorträge aufmerksam, über die mehr oder minder genaue Referate in Nr. 6/7 und

1) Hiermit ist eine Stelle in dem vielbesprochenen Briefe des verstorbenen Kultusministers Dr. Bosse zu vergleichen: „Endlich wird ja doch auch die minderwertige Behandlung der höheren Lehrer durch Miquel aufhören. Ich habe als Minister für sie im Staatsministerium gekämpft, bis es fast zur Explosion kam .... Ich mache es mir noch heute zum Vorwurf, daß ich die Sache nicht bis zum Bruch getrieben habe. Miquel verweist die höheren Lehrer auf ihren Idealismus. Gut. Dann muß man sie aber nicht wie Schuhputzer behandeln."

Digitized by Google

Nr. 8 der Vereinszeitschrift sich finden. Hofrat von Duhn sprach über Delphi, Geh. Hofrat Bütschli zu gleicher Zeit über die mikroskopische Tierwelt des Süßwassers, der erstere unter der Anwendung des Skioptikons, der letztere unter der eines Projektions-Mikroskops. Ebenso fanden später neben einander ein Vortrag des Professor Dr. Pfeffer von Karlsruhe über den modern-fremdsprachlichen Unterricht nach der Reformmethode und ein Bericht des Professor Dr. Sachs von Baden-Baden über einen Ausflug in die Sahara statt. Den Schluß aber bildete für die meisten die Periegese in dem Heidelberger Schloß durch den gegenwärtigen ersten Kenner unserer Stadt und ihrer Umgegend, Professor Dr. Karl Pfaff, der sich in den letzten Jahren zugleich große Verdienste um die Kunde der Vorzeit durch die von ihm geleiteten Ausgrabungen in und um Heidelberg erworben hat (sieh das Korrespondenzblatt des Gesamtvereins der deutschen Geschichts- und Altertumsvereine vom Jahr 1901). Bei dem Rundgang durch die Ruinen des Schlosses äußerte sich Pfaff natürlich auch über die thatsächlich jetzt die ganze gebildete Welt erregende Frage der Erhaltung des Otto-Heinrichs-Baus. Man findet den Kern dieser durch ruhige Erwägung ausgezeichneten Aeußerung S. 228 ff. des Versammlungsberichtes. U.

Zur Frage des allgemeinen deutschen Oberlehrervereins.

Auch über diese Frage fanden Aeußerungen auf der württembergischen und der badischen Versammlung statt. Im allgemeinen dürften unsere Leser wissen, worum es sich handelt. Wie vom Landesverein der akad. gebildeten Lehrer Hessens die Anregung zur Schröderspende ausgegangen ist, so von seinem gegenwärtigen Vorsitzenden, dem Hrn. Oberlehrer Block in Gießen, auch die Anregung dazu, durch Gründung eines deutschen Oberlehrervereins und durch Einrichtung von allgemeinen Oberlehrertagen einen dauernden Zusammenschluß aller akad. gebildeten Lehrer Deutschlands herzustellen. Der Genannte hat dies zuerst gethan in einem Vortrag, den er bei der Hauptversammlung des hessischen Vereins i. J. 1901 gehalten und der in den Südwestdeutschen Schulblättern desselben Jahres Nr. 5 abgedruckt ist; sodann hat er in dem Korrespondenzblatt für den akad. gebildeten Lehrerstand v. J. 1902 Nr. 10 gewisse Bedenken zu widerlegen gesucht. In ausführlicher Weise sekundiert aber hat ihm Oberlehrer Dr. E. Schwarz von Mainz mit einem Artikel in der Beilage zur Münchener Allgemeinen Zeitung vom 2. Mai 1902 Nr. 101. Die letzteren beiden Aeußerungen sind auch in Nr. 6/7 des laufenden Jahrgangs der Südwestdeutschen Schulblätter zu finden. Derselben Zeitschrift entnehmen wir ferner folgende Angaben über die Antworten, die dem Oberlehrer Block auf ein Rundschreiben zugegangen sind, welches er an die Vorsitzenden sämtlicher deutscher Provinzial- und Landesvereine gerichtet hatte um festzustellen, wie man in den verschiedenen Teilen Deutschlands über den von ihm gemachten Vorschlag denke. Direkt ablehnend haben sich verhalten: Bayern und die preuß. Provinzen Schlesien, Pommern, West- und Ostpreußen; unbedingt anerkennend: Elsaß-Lothringen, Thüringen, Sachsen-Weimar, Sachsen-Meiningen, Braunschweig, Anhalt, Lübeck und die Provinzen Rheinlande und Schleswig-Holstein, sowie der Berliner Gymnasiallehrerverein; prinzipiell zustimmend, aber mit verschiedenen Bedenken: Königr. Sachsen, Württemberg, Baden, Oldenburg, Sachsen-Altenburg, Hamburg, Bremen und die Provinzen Hessen-Nassau, Hannover, Sachsen, Posen. — Auf der Cannstatter Versammlung vom 31. Mai wurde folgender Antrag des Vereinsausschusses einstimmig angenommen: „Die Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins begrüßt den Gedanken, alle

Digitized by Google

akademischen Lehrervereine zu einem sogenannten Oberlehrerverein zusammenzuschließen, wenn sie auch die entgegenstehenden Schwierigkeiten nicht verkennt, und ermächtigt den Ausschuß, mit den betreffenden Brudervereinen behufs Einrichtung einer befriedigenden, ganz Deutschland umfassenden Organisation in Verhandlung zu treten". — Auf der badischen Jahresversammlung sprach sich der Vorsitzende über die Angelegenheit, ohne Widerspruch zu finden, folgendermaßen aus: „Es ist vom hessischen Verein der Vorschlag eines Zusammenschlusses aller Vereine akad. gebildeter Lehrer zu einem großen deutschen Vereine ausgegangen. Nach und nach wird sich das von selbst ergeben, zunächst aber muß jeder Verein seine Kräfte selbst noch zu eigener Verfügung haben und ausnützen. Einstweilen dürfte ein gegenseitiger Austausch von Schriften und Besuchen, wie der heutige der hessischen Kollegen, sowie gelegentliche Besprechungen der Vereinsvorstände dem Bedürfnis genügen, bis einmal große deutsche Oberlehrertage stattfinden können".

Wir haben uns in dieser Zeitschrift zu der Sache zu äußern guten Grund. Am Schluß des § 1 der Statuten des deutschen Gymnasialvereins stehen die Worte: „Der Verein sieht es ferner als seine Aufgabe an, für die Standesinteressen der akad. gebildeten Lehrer einzutreten". Und, was hier gesagt, ist zwar nicht mit Eingaben an Behörden und Landstände ausgeführt worden (denn das muß den Landes- und Provinzialvereinen überlassen werden), wohl aber mit Aussprachen auf einzelnen unserer Jahresversammlungen und mit einer größeren Reihe von Aufsätzen in dieser Zeitschrift, die in dem Inhaltsverzeichnis über die ersten 12 Jahrgänge S. 49 ff. bezeichnet sind, und zwar meist mit solchen, die einzelne Staaten (Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden, Hessen) betreffen, aber auch einmal mit einer vergleichenden Uebersicht über die Gehaltsverhältnisse der ständigen Lehrer an den Mittelschulen der bedeutenderen deutschen Staaten (Jahrg. VI 174). Auch eine nähere Verbindung der verschiedenen Landesvereine unter einander ist von uns schon besprochen worden. In Jahrg. VIII (1897) S. 46 erlaubten wir uns darüber zu schreiben: „Es ist zwischen den Vereinen, die in den verschiedenen deutschen Staaten Lehrer der höheren Schulen verbinden, für Erledigung von Standesfragen ein Kartellverhältnis vorgeschlagen und zum teil schon thatsächlich eingetreten, im Austausch der Vereinsschriften bestehend und in der gegenseitigen Einräumung des Rechts, daß Mitglieder des einen Vereins den Versammlungen des anderen als Gäste beiwohnen dürfen. Ausgegangen ist die Anregung hierzu von Herrn Oberlehrer K. Rollfuß am Wettiner Gymnasium zu Dresden. Daß wir diesem Gedanken von ganzem Herzen zustimmen und seine Ausführung als sehr förderlich für die gemeinsame Sache ansehen, brauchen wir kaum zu sagen. Uebrigens hat ein Verhältnis, wie das vorgeschlagene, zwischen einzelnen Vereinen schon bestanden. Aber entschieden weiter würde doch führen die Ausdehnung solches Zusammenhaltens über ganz Deutschland". Und als ich auf der XII. Jahresversammlung des badischen Vereins die Sache zur Sprache brachte, wurde von allen Seiten anerkannt, wie wünschenswert es sei, wenn ein regelmäßiger Schriftenaustausch und häufiger gegenseitiger Besuch zwischen sämtlichen Mittelschullehrer-Vereinen stattfinde.

Nun wollen die hessischen Kollegen aber entschieden weitergehen: daß man einen, wenn möglich, alle Oberlehrer Deutschlands umfassenden Verein schaffe, in bestimmten Zeitabständen einen allgemeinen Oberlehrertag abhalte und ein Vereinsorgan gründe; und ich bin weit entfernt, die Vorteile, welche mit dem Gelingen solches Planes verbunden sein würden, und die Oberl. Schwarz beredt entwickelt hat, zu verkennen, bin auch keineswegs einer von denen, welche fürs Abwarten sind bei Dingen, die als zweckmäßig erkannt worden, — in meinem vorgerückten Alter noch weniger als früher. Doch ich muß mir andererseits

Digitized by Google

sagen, daß auch nur ein halbes Fiasco bei dieser Sache sehr bedauerlich wäre, weil ein Hauptvorteil, den man erwünscht, eine Hebung des Ansehens und Einflusses des ganzen Standes ist. Daher scheint mir Vorsicht angebracht, und daß man nicht übersehe, welche Dinge die Ausführung des Planes hemmen können, z. B. die gegenüber der bestehenden Vereins- und Zeitschriftenflut nicht unberechtigte Abneigung, einem neuen Verein beizutreten, eine Zeitschrift mehr zu lesen. Vielleicht dürfte es das beste sein, von einem neuen Organ, vorläufig wenigstens, abzusehen und nur zu versuchen, ob es gelingt, einen deutschen allgemeinen Oberlehrertag mit zahlreicher Beteiligung aus den verschiedenen Gauen zu Stande zu bringen. Dafür könnte man aber zweckmäßigerweise nur ein Jahr in Aussicht nehmen, in welchem keine Deutsche Philologen- und Schulmännerversammlung stattfindet, also nicht 1903. Als Ort würde sich am besten natürlich eine Stadt Mitteldeutschlands eignen. Daß die zu besprechenden Themen in erster Linie Standesangelegenheiten betreffen würden, leuchtet ein. Aber mit Recht bemerken Schwarz und Block, daß auch einer Reihe didaktischer Fragen das allgemeine Interesse entgegenkommen würde; nur wäre es sehr unpraktisch, solche zu wählen, bei denen voraussichtlich Meinungsverschiedenheit in erregter Weise zum Ausdruck käme. U.

Von den Ortsgruppen des deutschen Gymnasialvereins.

Den „Hamburger Nachrichten" entnehmen wir einen Bericht über die erste Sitzung der Hamburger Ortsgruppe im vorigen Winter.

Prof. Dr. Röttiger, Lehrer der neueren Sprachen am Wilhelmsgymnasium, behandelte die Frage: „Wie hat sich der Unterricht im Französischen auf dem Gymnasium zu gestalten, um denselben nutzbringend zu machen, ohne den wissenschaftlichen Charakter des Unterrichtes zu gefährden?" Daß auf dem Gymnasium der wissenschaftliche Charakter des Unterrichtes auch im Französischen gewahrt werden muß, bedarf keiner Begründung. Eine ebenso berechtigte Forderung ist aber andererseits, daß dieser Unterricht nutzbringend für das Leben gestaltet werde. Auf welche Weise sind beide Ziele zu erreichen? Jedenfalls nicht bloß durch die „imitative", „direkte" sog. Reformmethode! Für die sechsklassige Realschule mag diese Methode, welche ihr Hauptziel in der Sprechfähigkeit sieht, am Platze sein, an den höheren Lehranstalten, welche für die Universität vorbereiten sollen, ist eine vermittelnde Methode geeigneter, welche das Bewährte der alten grammatischen Methode mit dem Guten der neuen imitativen Methode zu verbinden weiß. Im Vordergrund des Unterrichtes stehen einerseits die Aneignung der sprachlichen Gesetze, andererseits die Bekanntschaft mit den Kulturerscheinungen, welche die Geschichte des französischen Volkes darbietet, und die in seinen Geistesprodukten zum Ausdruck kommen. Ein Verständnis der modernen Schriftsteller und des gegenwärtigen Charakters des französischen Volkes muß erstrebt werden durch Zurückgehen auf die Geisteserzeugnisse der früheren Perioden vom 17. Jahrhundert an, wobei das Eingehen auf die wichtigsten Abschnitte der französischen Litteratur- und Kulturgeschichte sich von selbst ergiebt. Zur Aneignung der sprachlichen Gesetze ist ein systematischer Betrieb der Grammatik nicht zu entbehren, denn nur durch die Einsicht in den Zusammenhang eines grammatischen Systems haften die sprachlichen Gesetze im Geiste der Schüler. Die bloß imitative Methode genügt dafür so wenig, wie die Erkenntnis eines historischen Zusammenhanges erzielt werden kann durch die noch so reichliche, aber ungeordnete Mitteilung von Thatsachen aus der Landeskunde, der Geschichte u. s. w. — Natürlich dürfen die Sprechübungen nicht vernachlässigt werden. Ihr erstes Ziel ist eine gute Aussprache. Als

Digitized by Google

Hülfsmittel kommen Phonetik und transscribierte Texte für den Schulgebrauch nicht in Betracht; wohl aber muß auf gute Aussprache und gutes Lesen in der Muttersprache, woran es leider so häufig fehlt, das größte Gewicht gelegt werden; indes vor allem ist zu fordern, daß durch alle Klassen der Unterricht von Fachlehrern erteilt werde, die die französische Sprache beherrschen. — Bei der Lektüre kann die Uebertragung aus dem Französischen ins Deutsche nicht entbehrt werden, vor allem bei allen schwierigen Stellen und bei Schriftwerken, die dem Schüler ohne gründliche Erklärung nicht verständlich sind. Sonst wird der Zweck der Lektüre, die Schüler „in die Gedankenwelt fremder Geisteshelden einzuführen und so ihr eigenes geistiges Niveau zu heben", nicht erreicht. — Das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische ist für die Befestigung des Wortschatzes und der Grammatik unentbehrlich und wird daher auch von Vertretern der Reformmethode vielfach geübt. Auf den Hamburger Gymnasien ist deshalb die Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische als Prüfungsarbeit beibehalten worden. Vielleicht würde es sich empfehlen, der neuen bayrischen Prüfungsordnung folgend „die schriftliche Uebersetzung eines französischen Prosatextes von mäßiger Schwierigkeit in das Deutsche" hinzuzufügen, gewissermaßen als Ausgleich für schwächere Leistungen in der französischen Uebersetzungsarbeit. — Die Ergebnisse seines Vortrages brachte Referent in zehn Thesen zum Ausdruck, von denen wenigstens die beiden letzten erwähnt seien: 1. Es ist unumgänglich notwendig, daß der Unterricht auf allen Stufen in den Händen von Fachlehrern liegt, welche die französische Sprache beherrschen, was bis jetzt leider nicht der Fall ist. 2. Es erscheint geboten, daß diesen Fachlehrern in gemessenen Zeitabschnitten Gelegenheit zum Aufenthalt im Ausland gegeben wird, damit sie im Lande selbst die naturgemäß in ihrer Sprachfertigkeit entstehenden Lücken ausfüllen können.

An den Vortrag knüpfte sich eine längere Debatte, an der sich die Herren Dr. Urtel, Direktor Wegehaupt, Professor Dr. Wendt und der Vorsitzende, Herr Präsident Dr. Martin, beteiligten. Den Ausführungen des Herrn Prof. Dr. Wendt, der sich als Vertreter der radikalen Reform bekannte, trat Herr Prof. Dr. Röttiger in längerer Darlegung entgegen.

Im April hielt Prof. Dr. Geffken in einer Zusammenkunft derselben Ortsgruppe einen Vortrag über „Griechische Kultur in der modernen", der in den Grenzboten gedruckt werden wird. Ueber diesen, wie über Sitzungen der Frankfurter Ortsgruppe, soll Bericht in dem letzten Heft des Jahres folgen.

Aus den Verhandlungen des Preuß. Abgeordnetenhauses vom 24. und 25. April 1902.

Aus der Diskussion über die Berechtigungsangelegenheit, die an den obengenannten Tagen in der preußischen II. Kammer stattfand, scheint es angemessen, alles von Herrn Ministerialdirektor Dr. Althoff Gesprochene hier wörtlich nach dem stenographischen Protokoll zum Abdruck zu bringen. Voraus schicken wir den Inhalt der Reden, durch die seine Aeußerungen veranlaßt sind, und in einer Anmerkung stellen wir die für die behandelten Fragen wichtigen Erlasse und akademischen Ankündigungen zusammen. [1])

1) Aus der Bekanntmachung der Minister der Justiz und des Unterrichts betr. die Zulassung zum Rechtsstudium vom 1. Febr. 1902:

„1. Die geeignetste Anstalt zur Vorbildung für den juristischen Beruf ist das humanistische Gymnasium. — 2. Zu dem Rechtsstudium werden außer den Studierenden, welche das Zeugnis der Reife von einem deutschen humanistischen Gymnasium besitzen, auch solche Studierende zugelassen, welche das Zeugnis der Reife von einem deutschen Realgymnasium oder von einer preuß. Oberrealschule erworben haben."

Digitized by Google

In der Sitzung vom 24. April hatte zunächst der Abgeordnete von Knapp behauptet, daß durch neuerdings ergangene erschwerende Bestimmungen die Gleichberechtigung wenigstens der Oberrealschulabiturienten zum Studium der Medizin und der Jurisprudenz zum Teil illusorisch geworden sei, und zwar in

---

Aus dem Erlaß, den der Unterrichtsminister im Einverständnis mit dem Minister der Justiz unter dem 5. April an sämtliche Universitätskuratoren betreffs der von Studierenden der Rechte unter Umständen nachzuholenden Vorkenntnisse erlassen hat:

„2. Studierende, welche auf Grund des Zeugnisses der Reife einer realistischen Lehranstalt aufgenommen werden, sind bei der Einschreibung in der juristischen Fakultät ausdrücklich darauf hinzuweisen, a) daß es ihnen bei eigener Verantwortung überlassen bleibe, sich die für ein gründliches Verständnis der Quellen des römischen Rechtes erforderlichen sprachlichen und sachlichen Vorkenntnisse anderweit anzueignen, b) daß in Aussicht genommen ist, bei der Einrichtung des juristischen Studiums Vorkehrungen zu treffen, wonach sie sich über die zu a) gedachten Vorkenntnisse auszuweisen haben. — 3. Die gleiche Eröffnung ist auch denjenigen Studierenden der Rechte zu machen, welche zwar das Zeugnis der Reife eines Gymnasiums besitzen, in demselben aber für das Lateinische nicht wenigstens das Prädikat genügend aufzuweisen haben."

Erlaß des Unterrichtsministers an sämtliche Universitätskuratoren über Anfangskurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät vom 10. April 1902:

„Nach den Erweiterungen, welche die Berechtigung zum Universitätsstudium für die juristische, medizinische und philosophische Fakultät zu Gunsten der realistischen Lehranstalten in den letzten Jahren erfahren hat, erscheint es angezeigt, daß die auf diesen Lehranstalten vorgebildeten Studierenden auf der Universität in jedem Semester Gelegenheit erhalten, ihre Vorbildung nach Seiten des Griechischen hin zu ergänzen. Ich beabsichtige deshalb, für alle preuß. Universitäten Einrichtungen dieser Art zu treffen. Für Berlin hat es der Privatdoz. Dr. Helm auf diesseitige Veranlassung übernommen, dementsprechend vom nächsten Semester ab Anfangskurse im Griechischen in der Weise zu halten, wie dies auf der beifolgenden Ankündigung näher angegeben ist. — Die Herren Kuratoren ersuche ich, mit dem Dekan der philosophischen Fakultät so schleunig wie möglich zu dem Zweck in Verbindung zu treten, damit auch für die dortige Universität noch für das nächste Semester ein Anfangskursus im Griechischen nach demselben Plan angekündigt wird. — Sobald hiernach die Ankündigung des Kursus erfolgt ist, wollen Sie gefälligst die Dekane der beteiligten drei Fakultäten ersuchen, die Studierenden der Fakultät durch Anschlag am schwarzen Brett in empfehlender Weise auf diesen Kursus aufmerksam zu machen."

Ankündigung eines griechischen Kursus von Privatdoz. Dr. Helm in Berlin für das Sommersemester 1902:

„Anfangskursus im Griechischen, verbunden mit schriftlichen Arbeiten, dreistündig: Dienstag, Donnerstag, Freitag 8—9 Uhr, bestimmt für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät, die aus realistischen Lehranstalten hervorgegangen sind. Als Ziel wird erstrebt die Fähigkeit, Xenophon und Homer zu lesen. Die Zahl der Zuhörer ist beschränkt auf 25. Sollten sich mehr melden, so bin ich erbötig, auch für die Einrichtung weiterer gleichartiger Kurse Sorge zu tragen."

Erlaß des Unterrichtsministers an sämtliche Universitätskuratoren über Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechtes vom 12. April 1902:

„Mit Rücksicht auf die Bestimmungen in Nr. 2 u. 3 der Bekanntmachung vom 5. April sind an der hiesigen Universität auf diesseitige Veranlassung Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts eingerichtet worden. Dieselben sollen vorzugsweise denjenigen Studierenden der Rechtswissenschaft zu gute kommen, welche aus realistischen Lehranstalten hervorgegangen sind oder nach ihrem gymnasialen Reifezeugnis nicht die vollen Zielleistungen im Lateinischen erreicht haben. Das Nähere über den Plan dieser Kurse ergiebt sich aus der in einem Abdruck beigefügten Ankündigung vom 8. April d. J. — Ich lege entschiedenen Wert darauf, daß auch an den anderen preuß. Universitäten, und zwar schon von Beginn des bevorstehenden Sommersemesters an gleichartige Kurse, genau nach demselben Plane, sei es bei der juristischen, sei es bei der philosophischen Fakultät, eingerichtet werden."

Beilage zu dem vorstehenden Erlaß:

„Für das bevorstehende Sommersemester kündigt Prof. Dr. Bernhard Kübler [der juristischen Fakultät angehörig] an:

Kursus I zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts mit schriftlichen Arbeiten, Montags, Dienstags, Donnerstags 10—11 Uhr, privatissime (mit Beschränkung auf 25 Teilnehmer; sollten zahlreichere Meldungen eingehen, so wird für die Veranstaltung weiterer Kurse gesorgt werden)."

„Ueber den Plan dieser neuen Einrichtung, die sich über zwei Semester erstreckt und

Digitized by Google

erster Linie dadurch, daß wider Erwarten zu dem erforderlichen Maß von Latein noch Kenntnis der griechischen Sprache bis zum Verständnis des Xenophon und Homer verlangt werde, was in diesem Umfang von Oberrealschulabiturienten, selbst wenn sie sich Latein bis zu einem gewissen Grad während der Schulzeit angeeignet hätten, kaum zu erfüllen sein werde. Die Bewältigung der zwei antiken Sprachen, die eines gründlicheren Studiums als andere Fächer bedürften, könne jedenfalls in den zwei dafür bestimmten Semestern auf der Universität nicht erreicht werden. Ein älterer Philologe, dem die Leitung eines humanistischen Gymnasiums und einer Realschule unterstehe, habe dem Redner gesagt, der jetzt den Realabiturienten eröffnete Weg zum juristischen und medizinischen Studium sei eher eine Erschwerung als eine Erleichterung gegenüber der bisherigen Praxis, wonach diese jungen Männer nach Absolvierung der realistischen Schule noch einige Zeit ein humanistisches Gymnasium besucht hätten. Redner bittet, daß von dem Nachweis griechischer Kenntnisse bei den realistisch vorgebildeten Juristen, wie Medizinern ganz abgesehen werde, und daß bei Realgymnasialabiturienten, die sich der Jurisprudenz zuwendeten, die lateinischen auf ihrer Schule erworbenen Kenntnisse als hinreichend gelten möchten und nur von dem aus einer Oberrealschule kommenden Juristen der Nachweis verlangt werde, daß er das zum Verständnis des jus romanum erforderliche Maß von Latein besitze.

Sodann drückt auch der Abg. Wetekamp sein Erstaunen darüber aus, daß die Regierung nun auf einmal wieder Griechisch zu verlangen scheine von denen, die vom Realgymnasium oder von der Oberrealschule zum Studium der Jurisprudenz oder der Medizin abgingen. Bei dem, was zuerst über die von einer realistischen Anstalt kommenden Studierenden verfügt worden sei, habe doch wohl Jeder nur daran gedacht, daß sich diese dasjenige Maß von lateinischen Kenntnissen aneignen sollten, das zum Studium des corpus juris notwendig sei. In den jüngsten, zum Teil ja sehr ungünstig ausgefallenen Urteilen bedeutender Juristen über Realschulbildung sei doch niemals die Rede davon, daß für das Studium der Jurisprudenz das Griechische notwendig sei.[1]) Wenn nun wirklich die Kenntnis des Griechischen von den Studierenden der Jurisprudenz und sogar von denen der Medizin verlangt werden sollte, so würde dies eine große Enttäuschung derer sein, die sich an dem Kampfe um die Gleichberechtigung beteiligt hätten. Redner meinte ferner: die für das Lateinische und Griechische

aus Kursus I und II besteht, wird folgendes bemerkt: § 1. Der Kursus ist in erster Linie bestimmt für solche Studierende der Rechtswissenschaft, welche aus realistischen Lehranstalten (Realgymnasium und Oberrealschule) hervorgegangen sind, daneben auch für Gymnasialabiturienten, die im Lateinischen nicht wenigstens das Prädikat „genügend" aufzuweisen haben. — § 2. Als Gegenstand des Kursus I kommen in Betracht lateinische Quellenstellen, im Kursus II daneben auch einige griechische. — § 3. Die beiden Kurse sind insofern selbstständig, als sie bei verschiedenen Lehrern und auf verschiedenen Universitäten gehört werden können. — § 4. Zu Kursus I werden ohne weiteres zugelassen Abiturienten der Gymnasien und Realgymnasien. Abiturienten der Oberrealschulen haben sich bei dem Leiter des Kursus darüber auszuweisen, daß sie lateinische Kenntnisse sich in dem Umfange angeeignet haben, wie er der Reife für Prima des Realgymnasiums entspricht. — Zu Kursus II werden nur diejenigen zugelassen, die ein Zeugnis über erfolgreichen Besuch von Kursus I gemäß § 5 vorlegen, und zwar ohne weiteres Abiturienten der Gymnasien, dagegen Abiturienten von Realgymnasien und Oberrealschulen nur unter der Voraussetzung, daß sie ein Zeugnis über erfolgreichen Besuch des Anfangskursus im Griechischen beibringen oder nachweisen, daß sie auf andere Weise ein entsprechendes Maß von Kenntnissen der griechischen Sprache sich angeeignet haben. — § 5. Die Zahl der Teilnehmer ist bei jedem Kursus auf 25 beschränkt. Ueber Fleiß und Erfolg wird den Teilnehmern jedes Kursus am Schluß des Semesters ein Zeugnis vom Leiter erteilt."

1) Das ausführlichste Gutachten, das Gierkesche, mit dem andere Befragte sich vollkommen einverstanden erklärt haben, enthält den Satz: „Der griechische Sprachunterricht ist für den künftigen Studierenden der Rechte unentbehrlich." Siehe den Abdruck der Gutachten im Jahrg. XI des Hum. Gymn. S. 178—200.

Digitized by Google

an den Universitäten eingerichteten Einführungskurse seien zwar dankbar anzuerkennen, aber man dürfe dabei nicht stehen bleiben, sondern müsse auch solche einführende Kurse für neuere Sprachen und für die Naturwissenschaften einrichten. Ziemlich für jeden Studierenden sei Kenntnis des Englischen außerordentlich erwünscht. Für den Juristen sei ferner heutzutage eine ziemlich eingehende Kenntnis der Naturwissenschaften ganz unumgänglich notwendig. Ebenso sei auch für Theologen Kenntnis der naturwissenschaftlichen Grundlehren durchaus erforderlich. Es sei wirklich erstaunlich, was für übernaturwissenschaftliche Anschauungen man bisweilen von Theologen höre und lese.[1]) Besonders aber glaubt der Abg. sich gegen die aufdringliche Art und Weise wenden zu müssen, in welcher die Einführungskurse in Griechisch und Latein an einzelnen Universitäten anempfohlen würden. Die Erklärung der Gleichwertigkeit bedeute doch, daß man den Abiturienten aller Anstalten die erforderliche geistige Reife zutraue, um zu entscheiden, was ihnen an Vorkenntnissen für das Studium fehle [?]. Jedenfalls, wenn nur die Abiturienten einer Anstaltsgattung in solcher Weise auf das Erforderliche aufmerksam gemacht würden, sei das eine verletzende Zurücksetzung für sie. Es sei angemessen, daß auch die anderen Studierenden auf die ihnen notwendigen Einführungskurse hingewiesen werden.[2])

Am 25. April kam Abg. Dr. Dittrich auf die Berechtigungsfrage zu sprechen und brachte dabei die Befürchtung der Freunde der humanistischen Studien zum Ausdruck, daß durch die ergangenen Erlasse und die geplante praktische Ausführung derselben an den Universitäten jene Studien nicht die Behandlung erfahren hätten, die sie nach ihrer geschichtlichen und sachlichen Bedeutung beanspruchen dürften.

Auf diese verschiedenen Aeußerungen erwiderte der Ministerialdirektor Althoff Folgendes:

Ich möchte auf die Anregungen eingehen, die der Herr Abgeordnete Dittrich gegeben hat bezüglich der Frage, ob die Unterrichtsverwaltung der Bedeutung der humanistischen Vorbildung bei der Regelung der Zulassung zu den juristischen Studien gerecht geworden sei. Meine Herren, ich verstehe die Zweifel zu würdigen; ich will aber betonen, daß gestern in diesem Hohen Hause seitens der Herren Abgeordneten v. Knapp und Wetekamp Zweifel im entgegengesetzten Sinne geäußert worden sind. Die Herren finden, daß bei der Zulassung der Realschulabiturienten zum juristischen Studium nicht mit der nötigen Weitherzigkeit verfahren sei, und sie haben hier — natürlich in der liebenswürdigsten Weise — der Unterrichtsverwaltung den Vorwurf gemacht, daß sie mit der einen Hand zurückgenommen habe, was sie mit der andern gegeben, daß sie, wie einer der Herren Abgeordneten sich ausdrückte, der ganzen Realschulangelegenheit ein Beinchen gestellt habe oder, in einer mehr klassischen Ausdrucksweise, daß sie den Realschulabiturienten ein Danaergeschenk gemacht hätte.

Meine Herren, das veranlaßt mich doch, hier einmal den ganzen Thatbestand in Erinnerung zu bringen. In unserer kurzlebigen Zeit scheint das, was vor sechs Monaten passiert ist, schon wieder mehr oder weniger in Vergessenheit geraten zu sein [Heiterkeit]. Der Ausgangspunkt der Sache ist bekanntlich der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900. Dadurch ist nicht die Gleichberechtigung der Realanstalten mit den humanistischen Gym-

1) Das klingt in der That so, als ob in den Gymnasien nicht einmal die naturwissenschaftlichen Grundlehren kennen gelernt würden. Sollte der Redner den Lehrplan der preußischen humanistischen Gymnasien wirklich kennen? Wenn man von Theologen „übernaturwissenschaftliche" Anschauungen hört und liest, so hat das einen anderen Grund. — Dazu aber, das Englische zu erlernen, wird bekanntlich an den pr. Gymnasien mindestens Gelegenheit und Antrieb gegeben; in einer Provinz sind sogar alle Schüler dazu verpflichtet.

2) Das richtige Analogon zu der an die realistischen Juristen gerichteten Empfehlung der altsprachlichen Studien wird nicht durch die von W. gewünschte Aufforderung der Theologen zum Hören naturwissenschaftlicher Vorlesungen gebildet, sondern durch die Nötigung der auf ein Polytechnikum übergegangenen Gymnasiasten zur Ergänzung ihrer mathematischen Kenntnisse und zur Uebung im geometrischen Zeichnen.

Digitized by Google

nasien proklamiert, sondern es ist nur die Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten in Bezug auf die Vermittelung der allgemeinen Bildung anerkannt. Es heißt ausdrücklich in Nr. 1 des Erlasses:

„Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind, und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige" — ich füge in parenthesi hinzu: auch für den juristischen — „noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittelung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jener Anstalten gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen" — also, nicht auf allgemeine Gleichmacherei, — „auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen."

Meine Herren, was hier in dem Allerhöchsten Erlasse steht, hat auch die Schulkonferenz vom Juni 1900 mit voller Deutlichkeit ausgesprochen, und ich möchte doch sehr bitten, daß diese Thatsachen hier nicht einfach ignoriert und verwischt werden. Die Schulkonferenz hat ausdrücklich den Beschluß angenommen: „Wer die Reifeprüfung an einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf die Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist für jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch den Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise stattzufinden. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt."

Meine Herren, genau nach diesen Gesichtspunkten ist die Unterrichtsverwaltung verfahren, und zwar, soweit nötig, im Einvernehmen mit der Justizverwaltung. Darauf beruht der gemeinsame Erlaß der beiden Minister vom 1. Februar d. J., wo ausdrücklich an die Spitze der Satz gestellt ist: „Die geeignetste Anstalt zur Vorbildung für den juristischen Beruf ist das humanistische Gymnasium" (genau so, wie es die Schulkonferenz gewollt hat), und es ist zweitens gesagt (auch wieder genau nach dem Beschlusse der Schulkonferenz, natürlich nicht, weil diese es beschlossen hat, sondern weil das für richtig gehalten worden ist), daß auch die Realabiturienten, sowohl die Realgymnasiasten, wie die Oberrealschüler, zu dem juristischen Studium unbeschränkt zugelassen werden, daß es aber auf ihre eigene Verantwortlichkeit gestellt werde nach dem Satze, der nicht ausgesprochen ist, der aber doch dem Gedanken zugrunde lag: „Sehe jeder, wo er bleibe, und wer steht, daß er nicht falle" — daß es nach diesem Satze ihnen überlassen bleibe, sich die nötigen ergänzenden Vorkenntnisse, wie sie zum Studium der Jurisprudenz erforderlich seien, zu erwerben.

Nun, meine Herren, dabei hätte man ja stehen bleiben und sagen können: Nun seht, wie ihr das nötige Latein und Griechisch lernt.

Aber die Unterrichtsverwaltung ist noch einen Schritt weiter gegangen, und zwar im Sinne der Beschlüsse der Junikonferenz. Sie hat ihnen noch Gelegenheit bieten wollen, auf der Universität das in bequemer Weise nachzuholen. Daher die neu eingerichteten Kurse, daher der Anfangskursus im Griechischen, der auf ein Semester mit wöchentlich 3 Stunden berechnet ist, eine beschränkte Zahl von Zuhörern — nur 25 — zuläßt und die jungen Leute bis zur Lektüre etwa von Xenophon und Homer oder auch von Herodot und Homer zu führen bestrebt sein und, gehörigen Fleiß vorausgesetzt, dieses Ziel auch erreichen wird. Nach den früheren hannöverschen Lehrplänen gelangte man auch auf der Schule dazu, in 6 Wochen Homer zu lesen — das können mir die Herren aus Hannover gewiß bezeugen [Zuruf: sehr richtig!] — nach den Lehrplänen eines sehr berühmten Pädagogen, der besonders auch ein ausgezeichneter Gräcist war, des Direktors Ahrens.

Nun, meine Herren, das bemerke ich hier nur ganz im Vorbeigehen. Also einmal ist dieser Anfangskursus im Griechischen neu eingeführt, hauptsächlich in Rücksicht auf die Realschulabiturienten, nicht nur auf solche, die Jura studieren wollen, sondern auch auf

Digitized by Google

solche, die Medizin oder die in der philosophischen Fakultät Fächer studieren wollen, wo auch angemessener Weise griechische Kenntnisse vorausgesetzt werden.

Dann, meine Herren, ist neu eingeführt ein Kursus zur sprachlichen Einführung in die römischen Rechtsquellen. Der ist auf zwei Semester berechnet, ebenfalls 3stündig. Da sind auch nur 25 Teilnehmer zugelassen. Bei dem ersten Semester werden nur lateinische und zwar leichtere Stellen gelesen und exegetisch behandelt, im zweiten Semester auch einige griechische. Diese Einrichtungen sind im Interesse der Realschulabiturienten getroffen. Sie sind ein weiteres Entgegenkommen der Regierung gegen die realistisch gebildeten jungen Leute.

Von den beiden Kursen ist nun der letztere, der zur sprachlichen Einführung in die römischen Rechtsquellen, nicht angefochten worden, wohl aber der Anfangskursus im Griechischen, ihm haben die Herren Abgeordneten v. Knapp und Wetekamp entschieden den Krieg erklärt. Meine Herren, dieser Kursus ist, wie ich schon sagte, nicht bloß für Realisten, die Jura studieren, bestimmt, sondern auch für diejenigen, die Medizin studieren oder in der philosophischen Fakultät solche Fächer betreiben, die auf die alten Sprachen hinweisen. Ich kann mir nicht versagen, hier die Worte zu verlesen, in denen die hiesige medizinische Fakultät, gezeichnet Dekan Waldeyer, diesen Kursus ihren Studierenden empfohlen hat: „Die medizinische Fakultät legt hohen Wert darauf, daß die bei ihr auszubildenden jungen Aerzte nach wie vor eine genügende Kenntnis des Griechischen besitzen, derjenigen Sprache, in der die unsterblichen Werke eines Hippokrates und Galen geschrieben sind und der die medizinische Wissenschaft und Praxis die meisten ihrer Kunstwörter entlehnt hat und auch in Zukunft wird entlehnen müssen. Die Fakultät empfiehlt daher denjenigen ihrer Studierenden, die der Kenntnis des Griechischen ermangeln, dringend, die ihnen gebotene Gelegenheit mit Ernst und Eifer zu benutzen und damit den Umfang ihrer allgemeinen Bildung zu erweitern." Was da der Dekan der Berliner medizinischen Fakultät von Medizinern sagt, werden die beiden verehrten Abgeordneten wohl auch für die Juristen gelten lassen. Dabei muß ich aber vor der Vorstellung warnen, als ob dieser Kursus unmenschliche Anforderungen an die Zuhörer stellte. Nein, meine Herren, das wird eine angenehme Art der Beschäftigung mit dem Griechischen, und ich glaube, wenn die jungen Leute, die auf der Schule vorzugsweise Naturwissenschaften unter bewährten Lehrern getrieben haben, mal an dem griechischen Kursus teilnehmen, werden sie auch sagen: variatio delectat.

Damit ist aber der Beweis, daß das Griechische für Juristen notwendig ist, noch nicht geführt. Den Beweis und in welchem Sinne es nötig ist, möchte ich hier antreten. Unbedingt nötig ist es für den Durchschnittsjuristen nicht. Jeder weiß, daß die Glossatoren kein Griechisch kannten, weshalb die Stellen mit graeca sunt, non leguntur übergangen wurden. Aber durchaus wünschenswert ist es sicher; denn das römische Recht bildet die Grundlage unserer juristischen Bildung und wird das noch sehr lange thun; es ist aber nicht verständlich ohne Kenntnis des Altertums, sowohl des römischen Altertumes als des griechischen Altertumes, von der das römische Altertum — das wissen Sie ja schon aus Cicero de officiis — einfach lebt; daher ist die Kenntnis auch des griechischen Altertums von großer Wichtigkeit, und eine volle Kenntnis desselben ohne Kenntnis der Sprache, in der sich die Seele des Volkes wiederspiegelt, ist nicht denkbar. Also schon deshalb ist das Griechische für den Juristen nicht wohl zu entbehren. Es kommt hinzu, daß die Quellen des römischen Rechtes, was doch auch nicht genügend von den beiden Herren beachtet zu sein scheint, zu einem großen Teile in griechischer Sprache geschrieben sind, so namentlich im corpus juris die Novellen, darunter die berühmten Novellen, die das ganze Erbrecht umgestaltet haben, 115, 118 und 127. Ja, das ist alles griechisch, ebenso im Kodex die Konstitutionen fast alle griechisch. Dann irren sich aber die Herren, wenn sie meinen, in den Digesten komme kein Griechisch vor. Gleich im 1. Titel des 1. Buches ist die Einteilung *τῶν νόμων οἱ μὲν ἔγγραφοι, οἱ δὲ ἄγραφοι* erwähnt. Aber, meine Herren, ich fürchte gelehrter zu erscheinen, als ich bin, das möchte ich gerne vermeiden, also ich rede mit allem Vorbehalt: da kommt gleich vor die Einteilung in jus scriptum und jus non scriptum. Da soll nun gleich solch ein realistischer Zuhörer sagen: „Das mag ich nicht; hier passe ich"? [Heiterkeit]

Digitized by Google

Das würde, glaube ich, nicht zur Vermehrung des Ansehens der mit realistischer Vorbildung ausgestatteten Realschüler beitragen. Das sollten Sie im Interesse der Realschüler selber nicht wünschen. Dann nehmen Sie weiter im 18. Buche der Digesten den Kaufvertrag. Da kommt die schöne Stelle aus dem Homer vor, worin geschildert wird, wie der Kaufvertrag aus dem Tauschvertrag sich entwickelt hat:

ἔνθεν ἄρ' ὠνίζοντο καρηκομόωντες Ἀχαιοί,
ἄλλοι μὲν χαλκῷ, ἄλλοι δ' αἴθωνι σιδήρῳ,
ἄλλοι δὲ ῥινοῖς

u. s. w. Da sollen nun die Realschüler immer sagen: ignorabimus. Meine Herren, diese unbequeme Lage wollen wir ihnen ersparen; wir sorgen besser für die Dignität der Realisten als die Herren, die da glauben, ein Monopol für die Vertretung derselben zu haben.

Nun, meine Herren, Sie sehen daraus, daß das Griechische in dem Umfange, wie es in dem Anfangskursus gelehrt wird, sehr wünschenswert und empfehlenswert für realistisch vorgebildete Juristen ist. Nun würde ich aber diese Polemik, diese absprechende Haltung der Herren gegen das Griechische noch begreifen, wenn dadurch den jungen Leuten irgend ein Zeitaufwand entstände, der erheblich wäre für die Dauer ihrer Studienzeit, wenn sie ein Semester zusetzen müßten. Diesen Punkt betone ich hier; es ist auch vielen Eltern und Vätern zu wissen nötig, die durch die jetzigen Kämpfe irregeführt werden, daß das nicht richtig ist.

Wenn die Realgymnasialabiturienten neben ihren juristischen Vorlesungen, die ja nicht allzugroße Ansprüche an die Ausdauer der Studierenden, namentlich in den ersten Semestern machen [Heiterkeit] — das hat Ihre Juristenkommission alles näher erörtert — im ersten Semester diesen griechischen Anfangskurs hören und daneben den römisch-rechtlichen I, im zweiten den römisch-rechtlichen II, dann ist die Sache für sie schon in den 2 ersten Semestern erledigt. Der Oberrealschüler — um den noch besonders zu erwähnen — kann im ersten Semester noch nicht an dem römisch-rechtlichen Kursus teilnehmen, weil er kein Latein kann, wenn er es nicht vorher privatim gelernt hat; der fängt gleichfalls mit dem griechischen im ersten Semester an, bemüht sich aber zugleich, das nötige Latein zu lernen, nimmt dann im zweiten S. den römisch-rechtlichen Kursus I und im dritten den römisch-rechtlichen II. Die Realisten verlieren also überhaupt gar nichts, wenn sie nur geringe Ausdauer und geringen Fleiß anwenden und nicht ihre ganze Aufgabe darin erblicken, dem obligatorischen Frühschoppen zu huldigen [Heiterkeit]. Das ist allerdings Voraussetzung; wenn sie dieser entsprechen, dann brauchen sie ihre Studienzeit gar nicht zu verlängern.

Also Sie sehen, meine Herren, praktisch ist denen gar kein Opfer an Zeit zugemutet, und die Regierung ist den realistischen Bedürfnissen in weitestem Maße entgegengekommen. Wenn ich zurückblicke auf diese Entwicklung, dann finde ich die Bemerkung des Herrn Abgeordneten Dittrich begreiflich, daß er sagte: Ich weiß nicht, ob man nicht zu weit gegangen ist in der Gleichstellung mit den humanistischen Anstalten. Darüber läßt sich reden. Ich hoffe, daß sich der Zweifel durch die Zukunft widerlegen wird; aber theoretisch kann ich ihn hier nicht einfach abweisen, während ich glaube, die entgegengesetzten Zweifel gründlich widerlegt zu haben.

Zum Schlusse, meine Herren, möchte ich dann noch die ganz besondere Bitte an die Herren v. Knapp und Wetekamp richten, daß sie auch an ihrem Teile dazu beitragen, Verständnis für das große Entgegenkommen im Lande und in den beteiligten Kreisen hervorzurufen, und den beteiligten Kreisen, die mehr erreicht haben, als sich vor fünf und zehn Jahren irgend ein Mensch dachte, die Freude an dem Erreichten nicht zu verderben, indem hier immer weitere Forderungen gestellt werden, gegen die das bekannte Dichterwort von dem großen Magen ein Kinderspiel ist. Ich möchte die Herren recht angelegentlich bitten, die Mahnung zu beherzigen, die der allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900 am Schlusse ausspricht in den Worten: „Ich gebe mich der Hoffnung hin, daß die hiernach zu treffenden Maßnahmen, für deren Durchführung ich auf die allezeit bewährte Pflichttreue und verständnisvolle Hingebung der Lehrerschaft rechne, unseren höheren Schulen zum Segen gereichen und an ihrem Teile dazu beitragen werden, die Gegensätze zwischen den Vertretern

Digitized by Google

der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleich entgegenzuführen."

Ich glaube, auf dem Wege, auf dem das hier geschehen ist, wird das nicht erreicht werden, und so möchte ich den Herren dringend ans Herz legen, im Sinne des von allerhöchster Stelle empfohlenen Schulfriedens mit ganzer Kraft zu wirken und thätig zu sein; es verbleibt ja dann auch noch genug Terrain, um die streitbaren Neigungen zu befriedigen [Heiterkeit. Bravo!].

In derselben Sitzung ergriff dann noch einmal Abg. Wetekamp zu einer längeren Erörterung das Wort, in der er unter Anderem an Ministerialdirektor Althoff die Frage richtete, ob nun die griechischen Kurse für die realistisch vorgebildeten Juristen obligatorisch seien oder nicht. Wenn sie ihnen nur empfohlen würden, dann könne man dagegen nichts haben. Würden sie aber verlangt, so sei das eine unnütze Erschwernis. Auch wünschte der Abg. darüber Auskunft, ob es den Studierenden freigestellt sei, sich die nötigen Kenntnisse auf andere Weise als durch die akademischen Kurse zu erwerben. Bezüglich der von dem Ministerialdirektor verlesenen Empfehlung der griechischen Kurse durch die medizinische Fakultät in Berlin behauptete W., daß man die Kenntnis des klassischen Altertums, auch ohne Griechisch und Lateinisch zu kennen, in sehr hohem, ja sogar in viel höherem Maße besitzen könne als ein anderer, der ein paar Stellen aus den Schulschriftstellern übersetzt habe. Ferner bat der Redner noch einmal, daß die Aufforderung, bestimmte Vorkenntnisse auf der Universität nachzuholen, nicht allein an die Realabiturienten gerichtet werde, sondern an Alle. Denn sonst sei das eine Zurücksetzung dieser Abiturienten, denen durch die einseitige Empfehlung gesagt werde: Ihr habt nicht die geistige Reife, daß Ihr Euch selber sagen könnt, was Euch fehlt, die anderen werden es schon von selber merken.

Der Ministerialdirektor antwortete:

Der Herr Vorredner hat gefragt, ob die griechischen Vorkurse, der griechische Anfangskursus obligatorisch oder fakultativ seien. So einfach läßt sich die Frage nicht stellen. Zwischen obligatorisch und fakultativ liegt sehr viel in der Mitte. Es giebt leisen und starken Zwang, und es giebt auch ein Wort, welches sagt: Noblesse oblige. In ähnlichem Sinne sind auch die Kurse obligatorisch, aber nicht in jedem sonstigen Sinne. Weil man nämlich den Realschülern so weit entgegengekommen ist, kann man von ihnen erwarten, daß sie dieses Entgegenkommen auch vergelten werden durch fleißige Teilnahme an den Kursen.

Dann weiter hat der Herr Vorredner gefragt, ob man die Vorkenntnisse im Griechischen und Lateinischen notwendig durch diese Kurse erwerben müsse, oder ob dieses auch in anderer Weise geschehen könne. Die Frage kann ich im Sinne des letzteren Teiles der Alternative mit voller Sicherheit bejahen.

Wenn der Herr Vorredner gesagt hat, es wäre nötig, daß kein Unterschied zwischen den verschiedenen höheren Schularten gemacht, daß ähnliche Kurse auch für Gymnasiasten eingerichtet würden, so hat er uns damit ebenfalls aus der Seele gesprochen [Heiterkeit], was sich auch schon damit bestätigt hat, daß für Gymnasiasten, die im Lateinischen „ungenügend" haben, in demselben Sinne von obligatorisch und fakultativ diese Einführungskurse im römischen Recht empfohlen werden.

Der Herr Vorredner hat dann noch eine ganze Reihe von sehr wichtigen Schulfragen berührt, deren große Bedeutung ich vollkommen anerkenne, die sich aber nicht in einer so kurzen Rede, wie der Herr Abgeordnete das gethan hat, abmachen lassen [Heiterkeit]. Deshalb, meine Herren, behalte ich mir vor, bei einer anderen Gelegenheit — zumal wir jetzt bei der dritten Lesung des Etats sind — auf diese Sache zurückzukommen, und ich zweifle nicht, daß der verehrte Herr Abgeordnete die Gelegenheit dazu noch vielfach bieten wird[1]). U.

1) Einige offenbare Fehler des stenographischen Protokolls, das nicht vor der Drucklegung vom Redner durchkorrigiert war, sind, teilweise auf Grund der gütigst von diesem gegebenen Auskunft, verbessert worden.

Digitized by Google

Litterarische Anzeigen.

C. von Massow, Geh. Regierungsrat: **Reform oder Revolution?** Berlin 1895, Otto Liebmann.

„Gesamtreform, nicht Einzelreformen!" steht noch überdies als Vorspruch vor dem Vorwort. Der Verfasser befürchtet in naher Zukunft eine soziale Revolution und malt sie mit lebhaften Farben aus; er meint ihr zu begegnen, indem er auf 245 wohlgeschriebenen Seiten die verschiedenen Gebiete unseres Staats- und Gesellschaftslebens durchgeht und die betreffenden Heilmittel angiebt. Das Buch ist von einem patriotischen Mann nicht ohne Geist geschrieben und scheint viele Leser gefunden zu haben, und das ist sehr erklärlich: nichts hören und lesen *οἱ πολλοὶ* lieber, wie uns noch jüngst „Rembrandt als Erzieher" gezeigt hat, als wenn mit Geist raisonniert und reformiert wird. Großen praktischen Wert können wir dem Buch nicht zuschreiben. Wir haben den Eindruck einer ganz guten, aber viel zu langen Predigt bekommen, die wenig oder gar keine Wirkung haben wird. Dies gilt namentlich von dem Abschnitt, der uns hier allein interessiert, dem Stück Weltverbesserung, das die höheren Schulen zu besorgen haben würden. „Drei Faktoren unserer Vorbildung haben wir" — heißt es S. 32 —, „den Unterricht, das Selbststudium und das Leben." Und S. 34: „Die Frage der richtigen Vorbildung müssen wir lösen, und da der einzelne sie nicht beantworten kann, so bleibt nichts übrig, als gemeinsame Arbeit, d. h. Kommissionen zu bilden, für jeden Berufszweig eine." Da diese Kommissionen doch wohl aus Menschen bestehen würden und der Gegenstand verwickelt ist, so fürchten wir, würde der Wirrwarr nur noch größer, als er durch die 1000×1000 Reformvorschläge auf dem Gebiet des höheren Unterrichts schon ist. Der Verfasser nennt sich einen warmen Freund der klassischen Bildung, meint aber, daß ein Unterricht in dem, was er mit dem gesamten Dilettantismus die toten Sprachen nennt, von Sexta bis Untersekunda genügen müsse. S. 42 aber heißt es: „Man lehre daneben und zwar bereits im kindlichen Alter die neueren Sprachen, Französisch und Englisch, nicht grammatisch, sondern dem Nachahmungsvermögen der Kinder angepaßt", was denn Alles neben vielem Anderem zwar keine soziale, aber sonst schon eine ganz artige Revolution und keine Reform bedeuten würde. Wir sind unsererseits der Ansicht, daß jener Umsturz, den der Verfasser so sehr fürchtet, abgewendet werden kann und, hoffen wir zuversichtlich, abgewendet werden wird durch stetige Bildungs- und Fortschrittsarbeit, und wir wollen dabei nicht auf neue Kommissionen warten, wo wir deren unter verschiedenem Namen schon mehr als genug haben. Daß es einem so ernstgemeinten Buche nicht an manchem guten und richtigen Gedanken fehlt, wollen wir nicht in Abrede stellen; aber wenn die Dinge wirklich so grundschlecht und verzweifelt ständen und eine Revolution, eine soziale Revolution, im Anzug wäre: dieses Buch würde sie nicht aufhalten, und was es von Kommissionen für Ausmittelung und Inswerksetzen der Heilmittel vorschlägt, möchten wir mit dem Wort eines englischen Reformers als „Pillen gegen Erdbeben zu gebrauchen" bezeichnen.

O. Jäger.

Jugenderziehung im Jugendstil. Ein Vorschlag zu einer zeit- und naturgemäßen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens und ein Trostwort für alle bekümmerte deutschen Mütter und Väter. Von Dr. **Ferdinand Schmidt**, Direktor der Oberrealschule zu Hanau. Wiesbaden, Otto Nemnich. 68 S. 1 Mk.

„Man lasse also auch jedem Schüler sein ihm von Gott verliehenes Recht, nach seiner Façon selig zu werden." „Dann lasse man jeden aufrücken, der sich seinen Gaben entsprechend bemüht und erspare Tausenden deutscher Familien den Osterjammer, damit wir alle mit fröhlichem Herzen wieder singen können: O du selige, o du fröhliche, gnadenbringende Osterzeit!" (S. 50). So haben wir hier 64 Seiten voll gesperrt gedruckter Trivialitäten und Gemeinplätze, die zusammen mit einem ziellosen Raisonnieren und allerlei aufs Geratewohl aufgegriffenen Citaten schließlich den Stundenplan einer für alle gleichen höheren Schule der Zukunft begründen sollen, welche die Schüler mit 10 Jahren betreten und mit 16 verlassen. Der fremdsprachliche Unterricht beginnt mit dem Englischen und wird durchgeführt in $4+4+3+3+3+3$ Stunden. Das Französische folgt in IV mit $4+4+3+3$, das Lateinische in II und I mit je 2 Stunden; den körperlichen Uebungen sind dagegen je acht Stunden in allen Klassen eingeräumt. Der Verfasser schließt sehr zuversichtlich in gesperrter Schrift mit den Worten: „Kommen wird diese Schule eines Tages, weil sie natürlich ist." Er schwelgt im Voraus in der Freude des Einweihungstages. „Jedem Lehrer aber schreiben wir in die Anstellungsurkunde: —" Und nun kommt das auch den jetzigen Lehrern nicht ganz unbekannte 13. Kapitel des ersten Korintherbriefes teils in gewöhnlicher, teils in Sperrschrift. Wir erlauben uns, den Verfasser besonders auf Vers 9 aufmerksam zu

Digitized by Google

machen, „unser Wissen ist Stückwerk", einen Vers, der ernst erwogen sein will, ehe man es unternimmt, mit unklaren Anweisungen auf eine Schule der Zukunft angeblich bekümmerten Vätern oder Müttern Trost zu spenden. O. Jäger.

Das Buch der Berufe. Ein Führer und Berater bei der Berufswahl. Teil VII: **Der Oberlehrer** von Dr. **Friedrich Seiler**, Professor am Gymnasium zu Wernigerode. Hannover, Gebr. Jänecke. 1902.

Gegenüber dem ewigen Schulreform- und Weltverbesserungsgerede gereicht es uns zum Vergnügen, den Leser hier auf ein in jedem Betracht lobenswertes Erzeugnis schulmännischer Erfahrung und gesunden Menschenverstandes hinweisen zu können, das in klarer, männlicher und, wir dürfen beinahe sagen, anziehender Sprache und Form junge Lehrer und solche, die es werden wollen, mit demjenigen bekannt macht, was ihnen vor und bei den ersten Schritten auf ihrem Berufsfeld zu wissen und zu beachten frommt. In 7 Kapiteln giebt es zuerst einen Ueberblick über die geschichtliche Entwicklung des höheren Schulwesens, dann Belehrung und verständige Orientierung über die äußeren Verhältnisse des Standes, die Licht- und Schattenseiten des Berufs, sehr praktische Winke über die theoretische Vorbereitung, also Studium und Studentenzeit, behandelt in Kap. 4 die Prüfung, dann die praktische Vorbildung des Kandidaten und die praktische Thätigkeit des Lehrers, wo wir an dem Abschnitt über die Behandlung der alten Geschichte unsere besondere Freude hatten, und fügt in einem 7ten Kapitel noch einige Aufklärungen und Weisungen über Stipendien und Studienreisen bei. Und jedes dieser Kapitel giebt Zeugnis von der vollständigen Beherrschung des Stoffs, dem klaren Sinn für die Wirklichkeit der Dinge, der alles Ideologische und Phrasenhafte ausschließt und damit erst recht den Weg für die ideale Auffassung unseres Berufes bahnt. Außerdem ist das Buch, wonach der verwöhnte Leser oder Käufer des zwanzigsten Jahrhunderts ja auch fragt, von angenehmem Aeußern: 194 schön gedruckte, inhaltvolle Seiten, auch nicht ohne einigen passend gewählten und nicht aufdringlichen Bilderschmuck, z. B. Porträts einer Anzahl namhafter Männer der Lehrkunst, allerdings dies Wort in sehr weitem Sinn genommen, wie wir z. B. auf S. 119 Lord Byron, in der That Saul unter den Propheten, abgebildet treffen. Wir dürfen in summa bei diesem Buch die buchhändlerische Phrase mit Wahrheit und voller Ueberzeugung anwenden, daß es in keiner Seminarbibliothek fehlen dürfe und in Schrank und Hand recht vieler Gymnasiallehrer sich finden sollte. O. Jäger.

Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, von **Friedrich Paulsen.** Berlin, Ascher u. C. 1902. XII 575 S. Geh. Mk. 6, geb. Mk. 7,20.

Von diesem trefflichen Buche gilt das, was der Buchhandel und seine Autoren von jedem ihrer Produkte preisen, daß es einem unzweifelhaften Bedürfnisse entgegenkomme. Wir wünschten hinzusetzen zu können: einem tiefgefühlten. Denn ein mehr als oberflächliches Interesse für die Centralherde der Forschung und des wissenschaftlichen Unterrichts im höchsten Sinne müßte unter unserem gebildeten Publikum viel reger und viel weiter verbreitet sein, als thatsächlich der Fall ist. Vielleicht aber gelingt es dem vorliegenden Werk, das Interesse und Verständnis weiterer Kreise zu beleben. Es ist nach Form und Inhalt dazu angethan, und wir haben nicht häufig ein Buch gefunden, das eine klargestellte Aufgabe in vollkommenerer Weise erledigt hätte. In einer Einleitung und 5 Büchern — die Umrisse der geschichtlichen Entwicklung, die gegenwärtige Verfassung der Universitäten und ihre Stellung im öffentlichen Leben, die Universitätslehrer und der Universitätsunterricht, die Studierenden und das akademische Studium, die einzelnen Fakultäten — beschreibt es dieses ungeheuer wichtige Gebiet deutschen Lebens nach allen seinen Seiten und Verzweigungen, bespricht mit vollkommener Beherrschung des sehr vielseitigen Stoffes alle die Universität betreffenden Verhältnisse — Tugenden, Mängel, Reformvorschläge, Geschichte, Rechtsverhältnisse, Wesen und Nutzen der Vorlesungen und Uebungen, Besuch und Schwänzen, Lehr- und Lernfreiheit, Privatdozententum, Frauenstudium u. s. w. — und thut dies mit ebensoviel Unumwundenheit wie Unbefangenheit: wir heben in dieser Beziehung das 7. Kap. des zweiten Buches, Titel und Orden, besonders und mit voller Zustimmung hervor. Dabei gilt von diesem Buch, was man nicht von allzuvielen rühmen kann, daß bei ihm die Form zugleich Inhalt ist: die klare, einfache, aber dabei immer treffende, maßvolle Sprache, fortiter in re suaviter in modo, führt dem Leser überall die Dinge in einer Fassung vor, welche der eigenen Ansicht, die er sich gebildet haben mag, Klärung und richtige Gestalt zu geben im Stande ist. Für Gymnasiallehrer ist das Werk, wie sich von selbst versteht, von besonderem Wert: wir verweisen insbesondere auf das Kapitel im letzten Buch „der Lehrerberuf" S. 545 ff. Wie zu erwarten, verwirft Paulsen den vor einigen Jahren aufgetauchten unweisen

Digitized by Google

Vorschlag, an den Universitäten besondere Professuren für Schulwissenschaft zu errichten, und weist dagegen nach, auf welche Weise der künftige Lehrer mit den Mitteln, die ihm die jetzigen Einrichtungen gewähren, sich für seinen Beruf vorzubereiten hat.

Man wird das Buch aus der Hand legen mit dem Eindruck, daß hier eine wichtige Aufgabe in, wir möchten sagen, vollkommener Weise gelöst ist, und wenn wir vielleicht einzelne Punkte, wie z. B. die Andeutung der studentischen Associationen zu politischen Zwecken, mit härteren Worten bezeichnet haben würden, so können wir doch nicht sagen, daß wir solche härteren Ausdrücke in diesem Buche zu finden gewünscht hätten. Zunächst müssen jene Dinge in voller Ruhe und Objektivität ausgesprochen und dargestellt werden, und in dieser Beziehung kann das Verdienst, das Paulsen mit diesem Werke seinen übrigen wissenschaftlichen Verdiensten hinzugefügt hat, kaum hoch genug angeschlagen werden. O. Jäger.

Schriftsteller und Dozenten, die ein hohes Alter erreichen, pflegen ihre *ἀκμή* zu haben: von einem Zeitpunkt an bemerkt man einen Niedergang der Leistungen; auch von Meistern gilt das im Allgemeinen. Um so erfreulicher und bewundernswerter sind Ausnahmen von der Regel, das Anhalten der Schöpfungs- und der Lehrkraft bis in die Greisenjahre. **Kuno Fischer** ist ein Beispiel, ja der Ausdruck Greis scheint für ihn ganz unpassend, obgleich er jüngst in sein 79stes Lebensjahr getreten.

Wir möchten an dieser Stelle dreier Arbeiten gedenken, die er in den letzten Jahren, neben seiner unausgesetzten und vor unvermindert großen Zuhörermengen geübten Lehrthätigkeit, nicht bloß der gelehrten, sondern der gebildeten Welt geschenkt hat und die von ganz besonderem Wert für viele sind, die in den obersten Gymnasialklassen unterrichten. Von K. Fischers meisterhaftem Buch über **Hegels Leben, Werke und Lehre** haben wir die früheren Lieferungen bis zur siebenten im Hum. Gymn. IX 101, X 104, XII 97 angezeigt. Jetzt liegt das ganze Werk vor und gerade die letzten Lieferungen sind geeignet, das Interesse des bezeichneten Kreises in hohem Grade zu erregen und auch dem Gymnasialunterricht förderlich zu werden. Sie enthalten Hegels Religionsphilosophie und Hegels Darstellung der Geschichte der Philosophie, eine Darstellung, die durch die wunderbare Fülle treffendster Charakterisierungen von Personen und Richtungen ewigen Wert besitzt. Und als Schlußstein hat F. dem von ihm errichteten Bau eine „Charakteristik und Kritik der Hegelschen Philosophie" hinzugefügt, in der auch Gang und Ausbreitung der Hegelschen Schule und die Antithesen gegen Hegel von Auguste Comte bis auf E. von Hartmann in helles Licht gesetzt werden. Mit vollem Rechte sagt F. in der Schlußbemerkung: „Ich habe gezeigt, daß die Hegelsche Philosophie trotz der scheinbar völligen Vergessenheit, von der sie umwölkt war, das XIX. Jahrh. beherrscht hat, sowol durch die Standpunkte, die aus ihr hervorgegangen sind, als auch durch die Antithesen, die sich ihr entgegengestellt haben. Auch habe ich über den Wert und die Bedeutung, welche ich beiden zuschreibe, jenen Standpunkten wie diesen Antithesen, meine Leser nicht im Unklaren gelassen."

Die zweite Arbeit, die wir im Sinn haben, ist die Gedächtnisrede, welche K. F. am 31. Mai 1901 in Weimar über **Großherzog Karl Alexander von Sachsen** gehalten hat, ein ebenso wahrhaftiges als glänzendes Denkmal, welches er einem Mann gesetzt, der in reinem Patriotismus und Herzensgüte von keinem jemals lebenden deutschen Fürsten übertroffen worden ist und dessen Andenken durch seine Beziehungen zu Goethe wie durch sein unermüdliches, werkthätiges Interesse für Künste und Wissenschaften mit der Erinnerung an höchste deutsche Geisteslesitungen unlösbar verknüpft ist.

Als jüngste Arbeit Fischers endlich gesellt sich zu den beiden genannten die vierte Auflage von der Schrift über **Goethes Faust**, von welcher der erste Band, **die Faustdichtung vor Goethe** behandelnd, im Anfang dieses Jahres erschienen ist, der zweite, der, wenn wir nicht irren, soeben vollendet ist, die „Idee, Entstehung und Komposition des goetheschen Faust", der dritte den „Gang der goetheschen Fausttragödie in seinen einzelnen Teilen" besprechen wird. Das Werk erschien zuerst 1878 in einem Bändchen bei Cotta und war da die Drucklegung von Vorträgen, die der Verfasser in Goethes Vaterstadt gehalten hatte. Schon in zweiter und dritter Auflage (1887 und 1893) wesentlich vermehrt, erfährt es jetzt wieder zu Frommen der Goetheforschung und zur Freude der Goethegemeinde eine erhebliche Erweiterung. Indem wir uns vorbehalten, nach Vollendung des Ganzen darüber zu berichten, möchten wir hier noch die Worte der Vorrede zum ersten Band mitteilen, welche das Verhältnis Fischers zu der Verlagshandlung bezeichnet, deren Eigentum jetzt auch die Faustschrift geworden ist: „Ich kann es nicht unterlassen, hier mit dem Ausdruck der Verehrung und der Trauer des langjährigen, nunmehr verewigten Hauptes der genannten Buchhandlung (Carl Winters) zu gedenken. Es war vertragsmäßig festgestellt, daß die neue Auflage meines Werkes der Winterschen Universitäts-Buchhandlung einverleibt werden solle. Ich erwähne diesen Schicksalswechsel meines Buchs mit einem zwischen guten Erinnerungen und guten Hoffnungen angenehm geteilten Gefühle." U.

Digitized by Google

Goethes Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter herausgegeben von Prof. Dr. Karl **Heinemann.** Kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.

Der Wettbewerb in Herausgabe der Werke unserer großen Dichter, der seit dem Erlöschen des Verlagsmonopols eingetreten ist, hat auch manche nicht empfehlenswerte Leistung hervorgerufen: insbesondere einige Schulausgaben mit trivialen Einleitungen und noch trivialeren Erklärungen rechnen wir dahin. Die obengenannte Publikation der Goetheschen Werke dagegen scheint uns allen Anforderungen vortrefflich zu entsprechen, die ein gebildetes Haus an sein Goetheexemplar stellen kann. Der besonders durch seine Goethe- und seine Klopstockforschungen wohlbekannte Germanist Heinemann hat sich mit einigen ebenfalls bewährten Forschern auf dem Gebiet der neueren deutschen Litteratur zur Herstellung dieser Ausgabe verbunden. Es liegen uns vor Bd. 1: Goethes lyrische Gedichte, Bd. 12 und 13: Dichtung und Wahrheit und Biographische Einzelheiten, diese drei Bände von Heinemann selbst besorgt; Bd. 7: Goethes Dramen in Prosa, bearbeitet von Dr. Theodor Matthias in Zittau; Bd. 8: Werther, Briefe aus der Schweiz, Wahlverwandtschaften, von Dr. Victor Schweizer in Leipzig besorgt. Der erste Band enthält zugleich eine Biographie des Dichters, den einzelnen Teilen seiner Werke ist immer eine spezielle Belehrung über deren Entstehung und Inhalt vorausgeschickt. Die Lebensbeschreibung und diese Belehrungen zeichnen sich gleicherweise durch Klarheit, geschickte Beschränkung auf das Wichtigste und anmutende Form aus. Unter dem Text finden sich ganz knapp gefaßt die notwendigsten Erklärungen, insbesondere Auskunft über die von Goethe erwähnten Personen; am Ende jedes Bandes gedrängte Mitteilungen über die zu Grunde gelegten früheren Ausgaben, über die wichtigeren Abweichungen derselben von der neuen Edition,. über die für das Verständnis der vorliegenden Schrift wichtige Litteratur, sowie gelehrte Nachweisungen, die zur Erläuterung einzelner Stellen dienen. Die äußere Ausstattung ist musterhaft, das Format von angenehmer Handlichkeit. Dem ersten Band beigegeben ist auch eine Radierung Krauskopfs von dem Stielerschen Porträt und zwei Facsimiles goethescher Handschriften. Sehr willkommen ist das genaue Sachregister zu Band 12 u. 13. Der Preis für den Band beträgt nur 2 Mk.

Otto Ribbeck. Ein Bild seines Lebens aus seinen Briefen 1846—1898. Mit zwei Porträts nach Zeichnungen von Paul Heyse. VIII 352 S. Stuttgart Cotta 1901. 5 Mk.

Otto Ribbeck und Erwin Rohde haben ihre Lehrthätigkeit fast um dieselbe Zeit des Jahres 1898 beschlossen; aber während Rohde durch den Tod aus ihr abgerufen wurde, hat der ältere Freund, der Lehrer noch sechs Leidensmonate erlebt. „Im Januar versuchte er noch zweimal zu lesen, dann brach er ganz zusammen, ohne sich wieder erholen zu können." Mit diesen Worten beschließt die treue Gattin die biographischen Notizen über den Hingeschiedenen, die sie den einzelnen Abschnitten der von ihr herausgegebenen Briefsammlung vorausgeschickt hat.

Für die Gabe können wir ihr nicht genug danken, wir, die den herrlichen Menschen gekannt, und wir Philologen insgesamt, die ihn als feste Stütze unserer Studien und Bestrebungen hochgehalten haben. Briefe zeigen nicht immer die Natur des Schreibers: auch ohne es wollen, giebt sich da Mancher anders, als er ist, zieht wenigstens einen anderen Rock an, als er sonst trägt. Gegenüber der uns vorliegenden Briefsammlung aber werden alle, die den Vergleich zwischen Wort und Person anstellen können, die völlige Uebereinstimmung anerkennen. Und dieser Einblick in die Seele des Mannes ergänzt das Bild, welches aus seinen schriftstellerischen Meisterwerken gewonnen werden kann, sehr wesentlich, auch das, welches sich etwa Jemand aus einzelnen Begegnungen mit ihm gemacht hat. Denn Ribbeck gab sich Dem, der an ihn herantrat, nicht leicht, sondern war zunächst wohl allezeit zurückhaltend; womit sich bei ihm, wie bei ähnlichen Naturen, die treue, fast leidenschaftliche Hingabe verband, mit der er an bewährten älteren und jüngeren Freunden hing: man denke an sein Verhältnis zu Fr. Ritschl, P. Heyse, K. Bursch, wie es so schön aus den Briefen hervorleuchtet.

Außer dieser Seite seines Wesens dürfte auch die humoristische Manchem erst aus dem vorliegenden Buch bekannt werden. Seine näheren Bekannten wissen von ihr reichlich, von launiger Art und treffendem Spott. Mir fällt ein beherzigenswerter Vorschlag ein, den er, wenn ich nicht irre, eines Abends in der von ihm hier mitbegründeten, einige Kollegen umfassenden societas graeca entwickelte. Es war die Rede auf den Stumpfsinn gekommen, womit die große Masse der Reisenden die Kunstschätze und geschichtlichen Denkmäler Italiens betrachtet. Da sagte Ribbeck: „Wie wär's? Sollte man nicht auf der Höhe der einzelnen Alpenübergänge Prüfungsstationen errichten? Da müßte Jeder, der nach Italien wollte, sich einem Examen unterwerfen, ob er das nötige Wissen und den nötigen Geschmack besitzt, um von Italien wirklich zu haben, was es bietet. Und wer nicht besteht, wird zurückgeschickt, aber das Reisegeld wird ihm abgenommen und Würdigeren gegeben, die sonst das Wunderland nicht zu sehen bekämen." Auch in den Briefen werden die Leser gar manche Salzkörner ausgestreut finden, so das Dictum über Auerbachs Briefe S. 317: „Sie überraschen durch Liebens-

Digitized by Google

würdigkeit und Bescheidenheit. Sie machen nur ein bischen den Eindruck, als wären sie zur Herausgabe nach dem Tode bestimmt."

Nicht nur aber ist für Jeden, der Ribbeckische Werke gelesen, die vollendete, anmutig dahinfließende, durch treffende Bilder geschmückte Diktion, die, da sie sich auch in rasch hingeworfenen Zeilen des brieflichen Verkehrs zeigt, nun als ein reines Naturgeschenk, nicht als das Ergebnis von Ueberlegung und Feile erwiesen wird.

Doch die mitgeteilten Aeußerungen an Eltern und Brüder, an Fremde und Freundinnen haben nicht bloß persönliches Interesse, sie sind auch in sachlicher Hinsicht nach mehr als einer Richtung sehr belehrend, insbesondere wo R. aus Italien oder der Schweiz, über seine Studien oder auch seine Schulthätigkeit in Bonn und Bern berichtet. Wie viel Erhebendes erfährt man da doch und Erheiterndes! Daß der Direktor einer besuchten Bonner Privaterziehungsanstalt schon auf den Gedanken gekommen war, den Geschichtsunterricht von hinten anzufangen, weil die Folge mehr in die Augen springe als der Grund (S. 34), werden Wenige gewußt haben. Recht mit Nutzen würden auch angehende Philologen und Schulmänner, habe ich mir öfter bei der Lektüre gesagt, von vielen Stücken der Sammlung Kenntnis nehmen.

Eines war für mich völlig überraschend, die beiden Porträts nach Zeichnungen von Paul Heyse. Daß der ein Meister auch dieser Kunst sei, davon hatte ich keine Ahnung. Ueber die Zeichnung vom Jahr 1843 fehlt mir ein Urteil; aber die aus dem Jahr 1893 ist von unübertrefflicher, ergreifender Treue.

Uhlig.

Kleine Schriften von **Erwin Rohde**, mit Zusätzen aus den Handexemplaren des Verfassers. I. Band: Beiträge zur Chronologie, Quellenkunde und Geschichte der griechischen Litteratur. XXVII 436 S. II. Band: Beiträge zur Geschichte des Romans und der Novelle, zur Sagen-, Märchen- und Altertumskunde. 481 S. Tübingen und Leipzig, bei J. C. B. Mohr (P. Siebeck) 1901. Preis für beide Bände zusammen geh. 24 Mk.

Erwin Rohde, ein biographischer Versuch von **O. Crusius**. Mit einem Bildnis und einer Auswahl von Aphorismen und Tagebuchblättern Rohde's. Ergänzungsheft zu Erwin Rohde's Kleinen Schriften. VI 296 S. im gleichen Verlag 1902. Preis geh. 6,60 Mk.

Wenn der Unterzeichnete Gelegenheit nahm, Studierenden der klassischen Philologie zu sagen, welche Werke auf dem Gebiet der von ihnen gewählten Wissenschaft sie während der Studienzeit jedenfalls kennen lernen müßten, so befand sich darunter seit dem Erscheinen von Rohde's Psyche auch dieses Buch. Jetzt, wo uns die musterhafte Sammlung von des Verstorbenen Kleinen Schriften, durch **Fritz Schoell**'s Freundeshand besorgt, vorliegt, scheinen uns auch diese Bände wegen manches Stückes in den Kanon für angehende Philologen zu gehören. Monographien, kürzere Aufsätze sind ja häufig durch Eingehen in das Forschungsdetail noch geeigneter, in die Methoden einer Wissenschaft einzuführen, und besonders von Rohde's Arbeiten dieser Art scheint mir das zu gelten. Denn die Eigenschaften, deren Vereinigung den bedeutenden Philologen ausmacht, besaß er alle in ungewöhnlichem Grade, und alle treten klar auch in den kleineren Schriften hervor, seine umfassende, über den Kreis des gerade Notwendigen weit hinausgehende Gelehrsamkeit, die glänzende Kombinationsgabe, die Fähigkeit fremde Vorstellungen und Empfindungen zu reproduzieren, eine Skepsis, die vor keiner Ueberlieferung, keinem antiken oder modernen Namen Halt machte, auch nicht vor eigenen Gedanken, warmes Gefühl für die großen Erscheinungen des klassischen Altertums und zu alle dem eine Darstellungskunst, die allein den hochbegabten Geist beweisen würde.

Wenn der Herausgeber am Ende der Vorrede von der geistigen Erhebung spricht, die ihm aus seiner Arbeit erwachsen sei und ihm seine Mühen reichlich belohnt habe, so können wir ihm das vollkommen nachempfinden. Die Mühen waren aber wahrlich nicht gering. Auch die Auswahl zu treffen war nicht leicht, wenn um der Beschränkung des Umfangs willen nicht alles und jedes, was Rohde außer seinen zwei größeren Werken veröffentlicht hatte, aufgenommen werden konnte. Man darf sagen, daß auch die kleinsten Recensionen von Rohde nicht die Unzahl der Bücherbesprechungen vermehrt haben, deren Verdienst sich darauf beschränkt, auf die neue Erscheinung aufmerksam gemacht zu haben. Bei ihm findet sich überall auch Eigenes. Wenn aber nicht alle diese Besprechungen unverkürzt Platz fanden, so ist gewiß der von Schöll gewählte Mittelweg zu billigen: er hat 10 besonders wertvolle Recensionen vollständig abdrucken lassen und 12 in Anmerkungen zur Vorrede excerpiert. Ebenso enthält das Vorwort Excerpte, emendationes palmares, aus 17 textkritischen Aufsätzen Rohde's, deren vollständige Verwertung der Herausgeber mit Recht glaubte den späteren Diorthoten der Schriftsteller überlassen zu dürfen. Und auch daß er (S. XXIV ff.) aus der Streitschrift „Philologie" nur eine wunderbar schöne, packende Stelle mitgeteilt hat, die sich weit über den innerhalb der philologischen Zunft damals entbrannten Streit erhebt, ist gewiß gutzuheißen: die Einzelheiten jenes Kampfes sind nicht der Art, daß sie verdienten, den Vielen, die sicher in Zukunft aus Rohde's Kleinen Schriften Belehrung schöpfen, bekannt zu werden.

Die Verteilung der unverkürzt abgedruckten Arbeiten ist durch die Spezialtitel bezeichnet. Auf Einzelnes einzugehen ist hier nicht der Raum. Doch möchten wir unserer Freude darüber Ausdruck geben, daß den Schluß

Digitized by Google

die Besprechung der Ribbeck'schen Biographie von Ritschl bildet, wo Rohde auch den eignen Eindrücken von diesem unvergleichlichen Lehrer Ausdruck giebt (dessen mächtigen Einfluß Unverstand neuerdings manchmal als schadenbringend für den Gymnasialunterricht hingestellt hat) und wo damit zugleich das Ideal eines akademischen Vertreters der klassischen Philologie gezeichnet ist.

Sehr wertvoll ist die Beigabe zweier überaus genauer Indices, eines Namen-, Sach- und Vortregisters und eines Verzeichnisses der von Rohde besprochenen Autorenstellen.

Eine Lebensbeschreibung Rohdes zu geben hat sein Nachfolger auf dem Heidelberger Lehrstuhl, **O. Crusius,** übernommen. Er hat seine Arbeit einen Versuch genannt, im Bewußtsein wohl der Schwierigkeit der Aufgabe. Aber wird es jemals einem gelingen, sie besser zu lösen? Wir glauben nicht. Crusius' Buch schildert nicht bloß in ebenso anschaulicher wie eindringender Weise den äußeren und inneren Lebensgang Rohdes, sondern es ersetzt uns zugleich gewissermaßen eine Autobiographie, da der Verfasser die ihm in weitestem Umfang zu Gebote gestellten Briefe des Verstorbenen benutzt hat, um ihn, wo es immer anging, selbst sprechen zu lassen. Und nur so war es, meine ich, möglich, ein überzeugendes Bild von der bedeutenden Persönlichkeit zu entwerfen, von einem Mann, der nicht bloß die verschiedensten Interessen, sondern auch ganz heterogene, ja entgegengesetzte Charaktereigenschaften in sich vereinigte. Oder würde ohne solche authentische Belege Jemand, der Rohde nur aus seinen philologischen Schriften kennt, sich eine richtige Vorstellung von dem Grade machen, in welchem der mit verwickeltsten philologischen Einzelforschungen Beschäftigte zugleich durch philosophische Erwägungen und künstlerische Interessen gefesselt wurde? Würde ohne solche Belege, wer nur Rohdes scharfe Feder oder seine scharfe Sprechweise auf dem Katheder und dazu etwa gelegentlich sein Benehmen im gewöhnlichen Verkehr kennen gelernt hat, glauben, daß er im Herzensgrunde eine weiche und liebebedürftige Natur war?

In wirklich kunstvoller Weise hat es Crusius verstanden, die brieflichen Aeußerungen Rohdes mit der fortlaufenden Erzählung zu verschmelzen, und ebenso verstanden, neben dessen harmonischen Seiten auch die Ecken hervortreten zu lassen. Der Geschilderte selbst würde, meine ich, wenn ihm eine Schilderung von sich zu Gesicht gekommen wäre, in der jene Ecken verschwiegen waren, dieselbe unwillig bei Seite gelegt haben. Zugleich hat Cr. die mannigfaltigen, wechselvollen Bilder aus dem Leben seines Vorgängers so glücklich abgerundet und angeordnet und hat so fesselnd erzählt, daß wohl die große Mehrzahl der Leser die Lektüre des Buches nur ungern unterbrechen wird. Und durch die hier ebenfalls eingehend behandelten engen Beziehungen Rohdes zu seinem unglücklichen, genialen Freunde Nietzsche und zu Richard Wagner wird diese Lebensbeschreibung auch das lebhafteste Interesse Manches erregen, der die Biographie eines Philologen sonst nicht in die Hand nimmt.

Den Unterzeichneten hat neben der Schilderung von Rohdes Heidelberger Jahren besonders die von seinem Aufenthalt in Rom während des Winters 1869—1870 interessiert. Damals bin ich fast täglich mit ihm zusammengetroffen und habe später besonders manche heitere Erinnerung aus den unvergeßlichen Monaten mit ihm ausgetauscht. Indem ich dieses schreibe, liegt vor mir ein Heft, das mir am Sylvesterabend des erstgenannten Jahres bei Verlosung von lustigen Stiftungen unter die damaligen deutschen ragazzi zufiel, „Jahresbericht der archäologisch-neologischen Gesellschaft auf dem Kapitol und den umliegenden Regionen, una cronaca interna ed esterna," von dem leider so früh der Wissenschaft und den Freunden entrissenen Fr. Matz verfaßt und reich illustriert durch (teilweise den merkwürdigen Historien gemäß ergänzte) Bilder, die aus Buschens Bilderbüchern ausgeschnitten waren. Hier spielt auch Rohde eine Rolle. Seine überragende Begabung aber stand schon damals allen, die mit ihm verkehrten, fest; auch fest, daß mit ihm zu verkehren zwar immer anregend, doch nicht immer leicht war.

Doch das allgemeinste Interesse erregt vielleicht der Anhang, den Crusius der Biographie beigegeben hat, Cogitata betitelt, Aphorismen aus Tagebuchblättern Rohdes von 1867—1878. „Gedankenblitze," die ihre Erzenger selbst veröffentlicht oder Andere zusammengestellt haben, sind oft eine wenig erquickliche Lektüre. Hier aber ist kein Ausspruch und keine Ausführung, die nicht eine Bereicherung für den Leser wäre, einen Antrieb zu eigenem Nachdenken gäbe, und gerade diese Sammlung zeigt, nach wie verschiedenen Seiten des Forschens und Lebens der Blick des Verstorbenen ausschaute, oder vielmehr, wie viele er zu durchschauen sich bemühte. Uhlig.

F. Collard, professeur à l'Université de Louvain: **Les nouveaux programmes prussiens** ou le latin et le grec en Prusse (Tournai, Decallonne-Liagre 1902, 32 S.) und **Le rajeunissement du Grec** (Bruges, G. de Haene-Bossuyt 1902, 41 S.).

In diesen Aufsätzen spricht sich ein namhafter belgischer Gelehrter über den auf das Lateinische und Griechische bezüglichen Teil der neuen preußischen Lehrpläne und über das Lesebuch von Wilamowitz aus. Er begleitet die einzelnen Ausstellungen und methodischen Belehrungen des preuß-

Digitized by Google

sischen Lehrplans mit kritischen Bemerkungen, hebt z. B. den Wert der version écrite, der schriftlichen Uebersetzung aus dem Lateinischen hervor und begreift nicht, warum man auf diese vielfach in Deutschland so wenig Wert lege, wogegen er den Wert der Uebersetzungen ins Lateinische, der allerdings für den Franzosen der Natur seiner Sprache nach geringer ist als für den Deutschen, sehr niedrig anschlägt: billigt die im Lehrplan getroffene Auswahl der Schriftsteller im Allgemeinen, macht auf einige Punkte bei der Lektüre (étude) des Livius aufmerksam, bekämpft mit Unrecht, wie uns scheint, das Lesen von Ciceros Schrift de senectute, empfiehlt die traduction à libre ouvert, also das unvorbereitete Uebersetzen, gesteht mit Recht den moyens intuitifs, deren didaktischen Wert am Gymnasium man auch nach unserer Ansicht vielfach überschätzt, nur un rôle secondaire zu und giebt, wie auch wir, dem neuen Lehrplan vor dem von 1892 den Vorzug. Beim Griechischen kommt er auf v. Wilamowitzens Lesebuch zu sprechen, das er im zweiten der genannten Aufsätze ausführlich behandelt: er erkennt dessen Bedeutung an, verwirft aber seine Einführung als Unterrichtsmittel des Gymnasiums. Am Schluß des ersten Aufsatzes faßt er seine Stellung zu den neuen preußischen Lehrplänen kurz und gut, in der geschickten und lebendigen Weise unserer französischen Fachgenossen zusammen: En résumé, le programme du latin et du grec répond assez bien aux exigences de la méthodologie moderne, si on en excepte l'autorisation de l'emploi d'une chrestomathie grecque, le maintien du thème latin dans les deux dernières classes, la réintroduction du thème grec dans ces mêmes classes et la part ridicule faite à la version écrite, wozu wir nur bemerken müssen, daß wir im Gegensatz zu Herrn Collard der Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische einen sehr entschiedenen Wert beilegen und dies aus tausendmal dargelegten und niemals widerlegten Gründen.

Die Kritik des griechischen Lesebuchs in dem zweiten Aufsatz berührt sich, auch in der Lebendigkeit der Sprache, mit der Broschüre von

Friedrich Aly, Humanismus oder Historismus? (Marburg, Elwert 1902. 31 S. 60 Pf.),

nur daß Collard trotz seiner Polemik gegen die Chrestomathien dem, was Aly den Historismus nennt, näher steht und größeres Recht einräumt als dieser. Wir halten die Formulierung „Humanismus oder Historismus?" für nicht ganz glücklich: Aly selbst legt in der Schrift klar genug dar, daß unser Humanismus eben dadurch, daß er auf geschichtlicher Betrachtung der Welt ruht, seine Rechtfertigung und volle Bedeutung findet. Im Uebrigen können wir die kleine, eindrucksvoll geschriebene und an apologetischem und didaktischem Gedankenmaterial reiche Schrift der Lesung und Erwägung nur empfehlen, mit dem Zusatz, daß auch wir zwar gegen die unmittelbare Verwendung des Wilamowitzischen Lesebuchs im Gymnasialunterricht Bedenken haben, seine mittelbare Bedeutung für das Gymnasialstudium aber und das Verdienst des Verfassers sehr hoch anschlagen. O. Jäger.

K. Fecht und **J. Sitzler. Griechisches Uebungsbuch** für das Untertertia. 4. verb. Aufl. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsbuchh., 1902. XI u. 194 S. Geb. Mk. 1.85.

Bei der gegenwärtig namentlich in Preußen gefährdeten Stellung des Griechischen hat die Frage, wie der Anfangsunterricht in dieser Sprache möglichst zweckmäßig zu gestalten sei, erhöhte Bedeutung gewonnen. Daß das Ziel, ordentliche Sicherheit im Verständnis der Schulschriftsteller, seit etwa zwei Jahrzehnten zum Teil nur unvollkommen erreicht wird, an seine Stelle mehrfach ein tastendes Raten getreten ist, kann leider nicht geleugnet werden. Und ebenso zweifellos hat dies unerfreuliche Ergebnis zum weitaus größten Teil seinen Grund darin, daß man angefangen hat auf eine solide grammatische Grundlage geringeren Wert zu legen, in dem Streben, möglichst rasch zu zusammenhängender Lektüre zu gelangen, die Schüler „in den Geist der Schriftsteller einzuführen", — als ob nicht das sichere Erfassen der Wortformen die unabweisbare erste Voraussetzung wäre für das Verständnis des Inhaltes! Ein systematisch angelegtes Uebungsbuch, das ausgiebige Einübung der Formenlehre auch durch Uebersetzungen in die Fremdsprache ermöglicht, gehört nach meiner festen Ueberzeugung nach wie vor zu den unentbehrlichen Requisiten für einen erfolgreichen griechischen Unterricht, wenigstens bei der durchschnittlichen Begabung der Schüler, mit der wir zu rechnen haben.

Ein aus der Schulthätigkeit hervorgegangenes und in langjähriger Praxis bereits bewährtes Hilfsmittel für den griechischen Anfangsunterricht liegt uns vor in der 4. Auflage des Fechtschen Uebungsbuches, für deren Herstellung dem Herausgeber in Gymn.-Dir. Dr. Sitzler eine zweite pädagogisch hervorragende Kraft sich zugesellt hat. In richtiger Erkenntnis des für den Schulunterricht wünschenswerten ist zur Einübung der Formenlehre von Einzelsätzen wieder ausgiebigerer Gebrauch gemacht; dem prinzipiellen Einwand, damit werde dem Schüler ein fortwährendes

Digitized by Google

Springen von einem Gedankenkreise zum anderen zugemutet, ist dadurch vorgebeugt, daß die Einzelsätze vielfach zu größeren einheitlichen Gedankengruppen vereinigt sind. Aber auch zusammenhängende Lesestücke dienen in umfangreichem Maße zur zusammenfassenden Wiederholung größerer grammatischer Abschnitte; ihr Inhalt ist in geschickter Weise der Geschichte und Sage, zum Teil auch den Äsopischen Fabeln entnommen, ganz neu war mir hier die hübsche Verwertung der Batrachomyomachie.

Die Anordnung des grammatischen Stoffes kann geradezu als mustergültig bezeichnet werden, vor allem die frühzeitige Einführung verschiedener Tempora des Verbum purum (während z. B. die systematische Behandlung der Pronomina, erfahrungsgemäß eines der schwierigsten Kapitel im Pensum der Untertertia, verhältnismäßig weit zurückgestellt wurde), die stufenweise Einübung der Accentregeln und die Verwendung der Modi mit Einführung in die am häufigsten vorkommenden Nebensätze. Nur dies, daß die Zahlwörter ihren Platz erst ganz am Ende gefunden haben, hat mir nicht völlig eingeleuchtet. Der Grund für diese Anordnung liegt offenbar darin, daß in den zum Abschluß fast vollständig gegebenen beiden ersten Kapiteln der Xenophontischen Anabasis gerade diese Wortart eine besonders reiche Verwendung findet; aber es mußte so an den ziemlich zahlreichen Stellen, an denen schon vorher Zahlwörter vorkommen, die Bedeutung jeweils, zum Teil wiederholt, in Anmerkungen gegeben werden. Die auf manchen Seiten recht zahlreichen Anmerkungen mit den in den Text eingefügten auf sie verweisenden Ziffern sind überhaupt nach meinem Empfinden etwas störend. Es wird ja dem Schüler die Vorbereitung ungemein erleichtert, wenn ihm die Bedeutung noch unbekannter Vokabeln durch einen Blick auf den unteren Rand der Seite ohne weiteres vermittelt wird; aber schon um die Knaben von vorn herein an den Gebrauch des Lexikons zu gewöhnen, wäre es vielleicht zweckmäßiger, die noch nicht memorierten und die überhaupt nicht zum Auswendiglernen bestimmten Vokabeln alle den ohnehin beigegebenen alphabetischen Wörterverzeichnissen einzufügen, wie es in dem für die O. III bestimmten 2. Teil des Uebungsbuches der Fall ist. Dann wäre auch die zum Teil fünf- bis sechsmalige Wiederkehr des gleichen Wortes in den Anmerkungen vermieden worden. Die Zahl der zu memorierenden Vokabeln, mit Einschluß der Eigennamen rund 1100, ist eine recht mäßige; sie sind zweckmäßigerweise mit wenigen Ausnahmen der Anabasis entlehnt. Meines Erachtens könnte in dieser Beziehung den Schülern schon etwas mehr zugemutet werden: denn die Erfahrung zeigt, daß doch fast nur diejenigen Vokabeln wirklich dauernder Besitz werden, die grundsätzlich auswendig gelernt wurden. Sehr praktisch ist, daß unter den einzelnen Vokabeln jeweils die dem Schüler schon bekannten Wörter gleichen Stammes zusammengestellt sind, wie überhaupt in einer ganzen Reihe von Einzelheiten und scheinbaren Kleinigkeiten sich des Verfassers eindringende Vertrautheit mit der Praxis des griechischen Anfangsunterrichts kundgiebt. — Die äußere Ausstattung des Buches befriedigt bei billigem Preis durch Größe und Deutlichkeit der Lettern, Breite der Zeilenspatien und Güte des Papieres auch die weitest gehenden Forderungen der Schulhygiene.

A. Hilgard.

Wilhelm Vietor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Bei Teubner, 1 Mk.

Diese kleine Schrift von 56 Seiten empfehlen wir den Fachgenossen, Alt- und Neuphilologen, die das Bedürfnis haben, sich über die mit so viel Geräusch verkündete Reform des neusprachlichen Unterrichts neuerdings zu orientieren: auf S. 31 z. B. ist in dankenswerter Kürze und Entschiedenheit zusammengestellt, was Vietor, der radikalste dieser Reformer, verlangt. Es wird diesen Fachgenossen, sofern sie den neusprachlichen, etwa den französischen Unterricht an wirklichen Gymnasien oder Realschulen des 20. Jahrhunderts zu erteilen haben, auch nicht schwer werden, das Richtige und Erreichbare von dem Ideologischen und Unmöglichen, die Wahrheit von der Uebertreibung in dieser Schrift zu scheiden, und wir möchten sie zu diesem Behufe auch gleich auf den vortrefflichen Artikel in dem Juniheft der Monatsschrift für höhere Schulen aufmerksam machen, „die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen" von Hans Gerschmann in Danzig, der eben in unsere Hände gelangt ist und in welchem der marktgängigen Oberflächlichkeit die Ergebnisse unbefangener Beobachtung und tiefeindringenden Nachdenkens entgegengesetzt werden. Die Tendenz der vier Vorträge eines Ferienkursus, aus denen Vietors Schrift besteht, wird charakterisiert durch die Worte, mit denen auf S. 44 der Wert des Unterrichts in den lebenden Sprachen dahin bestimmt wird, daß er neben der unmittelbaren Aufgabe, Schriftsteller mit Leichtigkeit zu verstehen und die fremde Sprache mündlich wie schriftlich ohne Zwang zu gebrauchen, die mittelbare und zwar als eigentliches Ziel des Unterrichts habe, „dem Schüler das freie Verständnis |was

Digitized by Google

heißt das?] für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitte der beiden fremden Völker zu erschließen" — was wir, cum grano salis verstanden, durchaus acceptieren. Aber wenn der Verfasser fortfährt: „Ein richtig erteilter, wirklich erziehender Unterricht in den lebenden Sprachen wird durch die Lösung beider Aufgaben, der unmittelbaren wie der mittelbaren, der Geistesbildung besser dienen, als der beste Unterricht in den toten Sprachen es zu thun im Stande ist", so beweist er, daß er von dem Leben und den Kräften dieser sogenannten „toten" Sprachen keinen Begriff hat. „In meinem Revier", sagt ein treffender Reimspruch Goethes,

In meinem Revier
Sind Gelehrte gewesen;
Außer ihrem eignen Brevier
Konnten sie keines lesen.

Und nicht der Universitätsprofessor und Mann der Wissenschaft, sondern der Reformagitator spricht, wenn das Schlußwort dieser Schrift lautet: „Uns Neuphilologen gehört in Schule und Leben die sprachliche Zukunft". Was das für ein Ding ist, die sprachliche Zukunft, wissen wir nicht, denken aber unsererseits, daß die sprachliche und sonstwelche Zukunft nicht den Neu- und nicht den Altphilologen gehört, sondern der ehrlichen und vernünftigen Arbeit aller derer, die über der Gegenwart nicht deren geschichtliche Voraussetzungen und über der Geschichte nicht das Bedürfnis der Gegenwart vergessen. O. Jäger.

Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungsmethode und nach einem ganz neuen Plane, mit Bildern von Dr. J. und Ernst **Lehmann**. I. Teil, 18. Aufl. Mannheim, Bensheimer 1898.

Die Zahl der Auflagen beweist, daß das Buch bereits die weiteste Verbreitung gefunden hat. Die Verfasser sind begeisterte Vertreter der intuitiven Methode; Anschauung ist alles! sowohl die direkte Anschauung als die Anschauung nach dem vorgeführten Bilde. Das Buch ist natürlich nur für ganz jugendliche Schüler bestimmt, die die Fremdsprache wie die Muttersprache lernen sollen; daher auch die Mahnung des Verfassers, „sich durch das anfangs papageimäßige Nachplappern nicht abschrecken zu lassen" (Seite X). — Unter den dem Lehrgang vorausgeschickten Bemerkungen möchten wir § 12 herausheben, um zu zeigen, wie die Verfasser unnötigerweise Fremdwörter anwenden: „alle gegebenen Vokabeln sind gründlich zu memorieren; jeder Schüler legt zu diesem Behufe ein Vokabular an und hält es in Evidenz" (!). — Daß die Sätze nicht immer geistreich genannt werden können, beweist z. B. Seite 64, wo wir lesen: Un sot garçon ennuie tout le monde; ennuyez-vous aussi tout le monde? Komisch wirkt die Aufzählung der Vornamen: vos noms sont: Aaron, Abraham, Achille, Adam ... Blaise ... Gérard, Gilles ... Isaac, Isaïe, Isidore, Jacob, Jonas ... Lazare, Levi, Luc, Michel, Moïse ... Zacharie u. a. ungewöhnliche Namen. — Die zweite Abteilung schließt sich an die Anschauung im Bilde an; hinter jeder intuition ist eine Fabel, ein questionnaire und eine grammaire, wo die verschiedenen Tempora des Verbs abgewandelt, sowie über die verschiedenen Wortarten die betreffenden Regeln gegeben werden. Den Stoff der Lektüre bilden Fabeln. — Das Buch wird sicherlich mit gutem Erfolg benützt werden können; für Gymnasien ist es nicht bestimmt.

Lehrbuch der französischen Sprache von Prof. G. **Weitzenböck**, 1. Teil, 2. Aufl. Leipzig, Freytag. Mk. 1.25, geb. 1.65.

Wenn die zweite Auflage auch ungearbeitet ist, so ist das Buch doch im Großen und Ganzen dasselbe geblieben, wie es die erste Auflage bot, und ich kann daher auf meine Besprechung der ersten Auflage im Humanistischen Gymnasium, Jahrgang 1895 S. 34, verweisen. — Neu hinzugefügt oder anders angeordnet ist die Abteilung der Formen, Stämme, Endungen, Gebrauch der Hilfszeitwörter und des Participe passé, sowie zum Schluß die Uebersicht über die in den Sprachstücken enthaltenen grammatischen Pensen. Außerdem sind einige neue Sprachstücke dazugekommen und die Uebungen vermehrt worden. Abgesehen von den a. a. O. gemachten Ausstellungen, besonders betreffs der Lautschrift, schließe ich mich übrigens dem günstigen Urteil über das Lehrbuch an, das L. Rohl-Ettlingen in den Süd-Westdeutschen Schulblättern gefällt hat.

Eiserner Bestand. Das Notwendigste aus der französischen Syntax in Beispielen zur Repetition an höheren Schulen von Prof. Dr. Ernst **Regel**. II. vermehrte Aufl. Leipzig, Langkammer 1899.

Ein sehr praktisch zusammengestelltes Büchlein, alles kurz und gut, für Repetitionen sehr geeignet. Die Beispiele sind aus dem Leben genommen; es sind nur Sätze, keine Regeln, nach dem Grundsatz: „Exempel wirken mehr, als Unterricht und Lehr'." Die Anordnung der Beispiele ist nach der Grammatik von Kühn gegeben.

Französisches Uebungsbuch für die Vorstufe von Dr. Albr. **Reum**. II. vermehrte und verbesserte Aufl. Bamberg, Buchner. 1899 (R. Koch).

Ein fein logisch durchgearbeitetes Lehrbuch, auch für die Quarta des Gymnasiums verwendbar, ausgehend vom Schulzimmer

Digitized by Google

und den Wandbildern von Hölzel. Neu, d. h. in keinem anderen — wenigstens mir bekannten — Lehrbuch sich findend, sind die phrases à compléter, sowie (S. 32) la recherche des contraires, die für den Schüler sicherlich gleichzeitig sehr anziehend und nützlich sein werden. An die Lesestücke schließen sich die Définitions, ebenfalls eine neue, sehr lehrreiche Uebung, die nach der Ansicht des Verfassers von den Schülern nicht auswendig zu lernen, sondern mit ihnen gesprächsweise einzuüben sind. Vorzüglich scheint mir auch Seite 53 Étude du vocabulaire, excercices sur la dérivation des mots, sowie ganz reizend Nr. 33 au coin du feu, kleine Rätsel, die in Gesprächsform gegeben sind. — Wir können das Buch angelegentlichst empfehlen; der Lehrer wird viel Anregung daraus empfangen.

Französische **Stilübungen** für den ersten Aufsatzunterricht von Dr. Albr. **Reum**. Ebenda.

Das Büchlein soll dazu dienen, den französischen Stil frühzeitig und ohne Zuhilfenahme des Deutschen zu bilden; es enthält eine Aufgabensammlung für den schriftlichen Gedankenausdruck, um den Wortschatz zu verarbeiten. Es ist für mehrere Jahre bestimmt, so daß vom zweiten Schuljahr an vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten wird. Der Zweck des Verfassers ist, die Schüler zum französischen Denken zu zwingen. Unzweifelhaft ist der Versuch für die Erlernung der französischen Sprache von großem Nutzen, und wir empfehlen daher dieses Buch den Fachgenossen; wir fürchten nur, daß die Zeit kaum ausreichen wird, solche Uebungen in Verbindung mit der geforderten zusammenhängenden Lektüre zu treiben.

Sammlung französischer **Aufsatzthemata** von Ad. **Bechtel** u. Dr. Ch. **Glauser**. I. Teil für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Klinkhardt 1898. 2 Mk.

Auch dieses Buch bezweckt, den freien Gebrauch der französischen Sprache zu fördern. Die Uebungen beginnen mit kurzen Prosa-Wiedergaben von Gedichten (Fabeln), gehen dann zu Erzählungen und von da zu geschichtlichen Darstellungen über und behandeln für die höheren Stufen Gespräche, Briefe und Beschreibungen. Der Text schließt sich an verschiedene Lehrbücher an, die auf Seite VIII—X angegeben sind. Auch diese Sammlung ist sehr empfehlenswert.

Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische, behufs Einübung der unregelmäßigen Verben von Dr. W. **Ulrich**. Leipzig, Neumann, 1896. II. verbesserte Aufl.

Wenn wir auch im Allgemeinen keine grundsätzlichen Gegner der Einzelsätze sind, so können wir doch solche, wie sie hier sich vielfach finden, nicht billigen; wir führen als Beispiele an Seite 3: „Gott betrübt oft die Menschen, die im Glücke nicht an Ihn denken"; S. 4: „Meine Nichte wird morgen auf den Ball gehen, sie wird sich dort belustigen"; S. 6: „Mein Onkel bot mir ein Glas Wein an, als ich ihm den Brief unseres Freundes überreichte"; S. 10: „Unser Nachbar ist böse auf uns, er ist vor einigen Tagen abgereist, ohne uns Adieu zu sagen"; S. 22: „Alexander der Große brachte nach wenig Jahren Asien zur Unterwürfigkeit"; S. 34: „Seine Großmutter ist heute schlechter Laune, sie fängt an mit uns zu zanken ohne Grund, aber wir schweigen" (!) und noch viele andere derart. Auch an überflüssigen Fremdwörtern ist kein Mangel. Wenn überhaupt wenig Neigung vorhanden ist, von der Lektüre losgelöste Sätze zum Uebersetzen ins Französische zu geben, so dürfte dieses Buch die Lust dazu schwerlich erregen. — Die II. Auflage bringt auch zusammenhängende Uebungsstücke in zwei „Sektionen" (!). Das beigegebene Wörterverzeichnis ist sehr wenig sorgfältig gearbeitet und enthält recht viele Druckfehler: S. 56: zelé; S. 57: im Dieste stehen; avantageaux; S. 59: quéreller; scelerat; S. 60: l'aube peraissait; S. 62: l'archévêque u. v. a.

Von Schulausgaben französischer Schriftsteller lagen uns folgende vor:

a. aus dem Verlag von Freytag-Leipzig.

1. **Erckmann-Chatrian,** Deux contes populaires et deux contes des bords du Rhin; herausgegeben von Dr. Mühlan. Mk. 1.25.

Wir gestehen, daß wir uns für die in dem Bändchen gebotenen Erzählungen nicht erwärmen konnten, vielleicht wegen der etwas aufdringlichen Moral, die sich in den Geschichten breit macht; immerhin mag die Lektüre für jüngere Schüler nicht unpassend erscheinen. Die Anmerkungen bieten z. T. vollständig Ueberflüssiges, z. B. quoiqu'il en soit, wie dem auch sein möge; allaient et venaient, gingen hin und her; qu'as-tu donc? was ist Dir denn? u. a.; z. T. lassen sie einen bei Personenerklärungen völlig im Stich; so z. B. in der Erzählung le trésor du Vieux Seigneur sollte doch etwas über Gontran l'Avare gesagt sein. Von Druckfehlern fielen mir auf S. 26: bétait statt bétail und S. 44: voix statt voie.

2. **Sieben Erzählungen** von L. Halévy, G. de Maupassant, Fr. Coppée, A. Daudet, A. Theuriet, E. Zola, M. Forestier, herausgegeben von Prof. Pariselle. Mk. 1,50.

Der Name Pariselle findet sich auf dem gebundenen Exemplar oben gedruckt, wo sonst der Autor steht. Von den sieben Erzählungen hätte ich die erste nicht ge-

Digitized by Google

wählt: abgesehen von dem unbedeutenden Inhalt finden sich darin zu viel Spezialausdrücke für das Reiten, die doch vermutlich nur wieder rasch vergessen werden. Auch hier lassen die Erklärungen zu wünschen übrig: z. B. wäre über die Stellung in s'aller promener eine Bemerkung am Platze gewesen; Seite 34 findet sich faisant parfois un pâté, im Vocabulaire aber steht nur une pâte, in den Anmerkungen nichts. — Die Erzählung von Zola l'inondation gehört zu dem Ergreifendsten, was dieser Verfasser geschrieben hat. Die bekannten Erzählungen von Guy de Maupassant La mère sauvage, von Alphonse Daudet L'enfant espion, von André Theuriet le Noël de M. de Maroise werden immer mit großem Interesse von den Schülern gelesen werden; und die letzte Erzählung von Masson-Forestier „La jambe coupée" hat in allerneuster Zeit ein reges Interesse erregt, weil der Verfasser, der ein warmer Freund Deutschlands ist und thatkräftig für eine Annäherung der beiden Nachbarländer eintritt, kürzlich auf einer Reise nach Süddeutschland in verschiedenen Städten (so in Heidelberg, Stuttgart, Nürnberg, München) sogen. Conférences hielt und hierin von der Geschichte „La jambe coupée" ausgehend erzählte, wie es ihm durch viele Bemühungen gelungen ist dem Helden der Geschichte, dem wackeren deutschen Arzt Dr. Breuer aus Hamburg, der dem verunglückten französischen Matrosen das Leben unter eigener Lebensgefahr gerettet hat, seitens der französischen Regierung den Orden der Ehrenlegion zu verschaffen. — Es mag uns gestattet sein, dem kurzen Lebensabriß von Masson-Forestier, der dem französischen Text der Erzählungen vorhergeht, nach eigener Mitteilung des Novellisten noch berichtigend hinzuzufügen, daß er seinen Beruf als Advokat aufgegeben hat und von Rouen nach Paris übergesiedelt ist.

3. **Hector Malot**: En famille, herausgegeben von Prof. Pariselle. 1 Mk. 80 Pfg.

Der kleine Roman jenes unglücklichen Mädchens, ein Gegenstück von „Sans famille" desselben Verfassers, ist in der vorliegenden Ausgabe geschickt gekürzt und wird, trotz einzelner unnatürlicher Situationen, die sich darin finden, besonders in Mädchenschulen gewiß großes Interesse erregen. (Druckfehler Seite 136, 8 aves statt avec).

4. **G. Bruno**, Les enfants de Marcel, herausgegeben von Fr. Wüllenweber. 1 Mk. 50 Pfg.

Diese reizende Erzählung der bekannten Verfasserin, der Gattin von Alfred Fouillée, ist ein Auszug aus einem von der Société d'instruction et d'éducation gekrönten größeren Buches, das auch unsere deutschen Knaben mit Spannung lesen werden. Es werden die Erlebnisse eines Sergeanten erzählt, der in der Bourbakischen Armee diente und mit ihr in die Schweiz flüchtete; es begleitet ihn als enfant de troupe sein kleiner Sohn, der seines Vaters Schicksale teilt. Nach dem Krieg erhält der ausgediente Soldat die Verwaltung eines Postamts und geht schließlich mit seiner Familie nach Algier. Die Schilderung der Reise dorthin, sowie das Leben in jener französischen Kolonie bietet viel Lehrreiches.

5. **Französische Gedichte** für den Schulgebrauch, ausgewählt von Dr. Schlüter. 1 Mk. 40 Pfg.

Ueber die Grundsätze, nach denen diese Gedicht-Sammlung zusammengestellt ist, spricht sich der Herausgeber in der Vorrede aus; darnach soll die Sammlung eine tiefere Bekanntschaft mit der französischen Dichtkunst veranlassen. Für die ersten Jahre des Unterrichts bieten die verschiedenen Elementarbücher schon geeignete Gedichte; damit aber auch später die poetische Lektüre in der Schule nicht vernachlässigt wird, soll die vorliegende Zusammenstellung erwünschten Stoff bieten. Sie enthält außer Racine, Corneille, Molière und La Fontaine nur Gedichte aus dem Ende des 18ten und aus dem 19ten Jahrhundert; Béranger ist mit 9, V. Hugo mit 17 Gedichten vertreten, während von Fr. Coppée nur 4 aufgenommen sind. Ob die oben genannten vier Klassiker in die Sammlung mit Recht aufgenommen worden sind, darüber kann man geteilter Meinung sein. La Fontaine, von dem 11 Fabeln Aufnahme gefunden haben, unter welchen sechs schon in den meisten Elementarbüchern stehen, sollte einmal wenigstens Gegenstand der Schullektüre bilden, und dann würde man zu einer Sonderausgabe greifen müssen; Molière aber bildet doch vorwiegend den Lesestoff in oberen Klassen, so daß die gegebene Probe (Plaintes de Chrysale aus Les Femmes savantes) unnötig erscheint; ebenso wird Racine's Athalie doch besser vollständig gelesen: daher sind die drei Bruchstücke aus diesem Drama ebenfalls unnötig. Vielleicht ist die gegebene Probe aus Corneille's Cid noch am ehesten gerechtfertigt, da die Liebe zu diesem Klassiker bei Schülern und Lehrern nicht mehr groß ist. — Ein Anhang bringt das Wichtigste über die französische Versslehre und biographische Notizen über die in die Sammlung aufgenommenen Dichter.

b) Aus der Weidmann'schen Sammlung.

Molière, Les Femmes savantes, erklärt von Dr. Fritsche. II. Aufl. 1 Mk. 70 Pfg.

Die Ausgabe mit der 31 S. langen vortrefflichen Einleitung bietet weit mehr,

Digitized by Google

als für Schüler selbst einer guten Oberprima eines Gymnasiums sich eignet. Sie führt in wissenschaftlicher Weise in die Lektüre Molières ein, dessen dramatisches Schaffen gerade in den Femmes savantes auf eines seiner Erstlingswerke, die Précieuses ridicules, zurückgreift. Der Stoff beider Stücke belehrt uns über eine interessante Zeit der Geschichte der französischen Gesellschaft, und wenn in unserer Zeit, wo das Frauenstudium in eine ganz neue Phase der Entwickelung getreten ist, die Satire Molières vielleicht an Schärfe verloren hat, so wird man doch noch immer das geistreiche Lustspiel des großen Dichters mit Genuß lesen; hierzu bietet die vorliegende Ausgabe ein höchst willkommenes Hilfsmittel, das jedoch mehr für Studenten als für Schüler bestimmt erscheint.

c) Von Gerhards französischen Schulausgaben, Leipzig und Wien, Verlag von Gerhard.

Aus dieser Sammlung lagen uns 3 Bändchen vor (Nr. 6, 7, 8).

1. Perdue par Henry **Gréville**, herausgegeben von Meta von Metzsch. 1 Mk. 50 Pfg., Wörterbuch 25 Pfg.

Die unter obigem Pseudonym bekannte, vielgelesene Verfasserin, Alice Durand née Fleury, hat uns in dem vorliegenden Roman einen Frauencharakter geschildert, der unter mannigfachen Mißgeschicken sich durcharbeitet, überall Treue und Wahrhaftigkeit zeigt und schließlich das ersehnte Glück erlangt. Das Buch wird eine passende Lektüre für höhere Mädchenschulen werden.

2. Charlotte Corday, drame en 5 actes en vers par François **Ponsard**, herausgegeben von Dr. Otto Weddigen. 1 Mk. 25 Pfg., Bemerkungen und Wörterbuch 25 Pfg.

Ponsard, 1855 in die Akademie aufgenommen, hat mehrere Dramen geschrieben, die alle mit bedeutendem Erfolg aufgeführt wurden. Das vorliegende Drama behandelt das Schicksal jener schwärmerischen Jungfrau, die, eine zweite Jeanne d'Arc, von dem Gedanken beseelt, ihr Vaterland von der Tyrannei zu befreien, beschließt, Marat, einen der blutgierigsten Wüteriche, zu töten, und dafür den Tod erleidet. Wir zweifeln nicht, daß das Drama durch seine Schilderungen der französischen Revolution ein starkes Interesse bei unseren Schülern hervorrufen wird, wozu die vorliegende Ausgabe in passender Weise beitragen wird. Die Anmerkungen geben vorwiegend biographische, geographische und geschichtliche Erläuterungen. Bei der Aussprache von Caen heißt es: sprich Cän; das ist mindestens undeutlich; wozu das Trema? Bei Sieyès könnte wohl die Aussprache angegeben sein (sprich cié—iess).

3. Une trouvaille, nouvelle par Mme. Suzanne **Gagnebin**; herausgegeben von Meta v. Metzsch. Text 1 Mk. 50 Pfg., Bemerkungen und Wörterbuch 25 Pfg.

Die Verfasserin der Novelle ist Schweizerin, welche durch ihre Schriften, die mit einer schönen Sprache lebenswahre Schilderungen verbinden, lebhaft zu fesseln versteht. So wird auch der vorliegende Roman mit freudigem Interesse gelesen werden. Die Ausgaben aus der Gerhard'schen Sammlung zeichnen sich durch schöne Ausstattung aus; sie geben die Bemerkungen abgesondert vom Text in einem mit einem Wörterbuch verbundenen Heftchen. Der Text ist in Kapitel mit besonderen Ueberschriften eingeteilt, wodurch die Lektüre in der Schule wesentlich erleichtert wird.

Die Zahl der Sammlungen fremdsprachlicher Ausgaben ist übergroß; das, was bereits vorhanden, genügte u. E. völlig den Bedürfnissen der Schule; man sollte in buchhändlerischen Kreisen der Ueberproduktion auf dem Gebiet der Schullektüre Einhalt thun!

Dr. Maler.

Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von etwa 30 Fachgenossen herausgegeben von Hans F. **Helmolt**. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. — III. Band: Westasien und Afrika. Mit 7 Karten, 7 Farbendrucktafeln, 22 schwarzen Beilagen. XIV und 735 Seiten. 1901. — VII. Band: Westeuropa, Erster Teil. Mit 6 Karten, 6 Farbendrucktafeln, 16 schwarzen Beilagen. XII und 573 Seiten. 1900. Lex. 8°. Preis des Bandes geb. 10 Mk., broschierte Halbbände je 4 Mk.

Seitdem wir das letzte Mal über den Fortgang vorliegenden Werkes berichteten (Jahrgang 1901, Heft V, S. 254), gingen uns zwei weitere Bände (III und VII) zu, auch wird indessen wohl schon Band II erschienen sein.

An dem III. Bande „Westasien und Afrika" zeigt sich wieder recht deutlich die Eigenart und hervorragende Bedeutung des ganzen Unternehmens. Er bildet im Fortschritte von Osten nach Westen sozusagen die Vorbereitung auf den schon besprochenen IV. Band „Die Randländer des Mittelmeeres". Mit diesem berührt er sich denn auch notwendig in vielen Punkten. Im 1. Abschnitt „Das alte Westasien" (248 S.) giebt Dr. H. Winckler die Geschichte der Reiche Babylonien, Assyrien, Elam, Medien und Persien, Phönikien und von Karthago, sowie von Israel und die ältere Geschichte Syriens, Armeniens und Arabiens. Dem IV. Bande blieb überlassen, als mehr dem Kultur- und Geschichts-

Digitized by Google

kreis des Mittelmeeres angehörend: Kleinasien, das Reich der Seleukiden und das medisch-baktrische Reich. Karthago wurde in Bd. III in sich abgeschlossener, in Bd. IV im Zusammenhang mit Nordafrika behandelt. Der 2. Abschnitt „Westasien im Zeichen des Islams“ (140 S.) von Dr. H. Schurtz ergänzt den vorhergehenden zu einer Geschichte dieses Ländergebietes von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Daß dabei die Geschichte der „Entstehung des Christentums und seiner östlichen Entfaltung“ dem IV. Bande zugewiesen wurde, dessen Ländergebiet es zum großen Teil anhaltend und tiefer beeinflußt hat als die im III. Bande behandelten Länder, ist wohlverständlich. Wie dieser die gesamte Geschichte Westasiens umfassende Teil des Werkes wohl ein völliges Novum, und zwar ein hoch zu schätzendes ist, so auch der 3. Abschnitt des gleichen Bandes, der die Geschichte Afrikas (186 S.) behandelt mit Ausnahme der als 4. Abschnitt sich anschließenden Gesamtgeschichte Aegyptens (124 S.) von Carl Niebuhr und der im IV. Bande gegebenen von Nordafrika. Dr. H. Schurtz hat sich auch dieser ungemeinen Fleiß und umfassende Kenntnisse erfordernden Arbeit unterzogen. Möchte sich des Herausgebers Wunsch erfüllen, daß sie ein Ansporn zu immer eingehenderer systematischer Bearbeitung dieses Gebietes werde; wobei ja gründliche ethnographische und historische Kenntnisse einander die Hand reichen müssen, soll anders wirklich Tüchtiges geleistet werden. Das reichhaltige Register umfaßt 37 Seiten.

Bd. VII „Westeuropa, Erster Teil“ führt uns wieder in allgemeiner bekannte Regionen. Es bildet mit dem noch ausstehenden VIII. zusammen ein Ganzes, das die Geschichte der germanisch-romanischen Völker von dem Zeitpunkte ab darstellt, wo sie als eine geschlossene Kultureinheit gelten können, d. h. etwa seit dem Ausgange der Kreuzzüge. „Die wirtschaftliche Ausdehnung Westeuropas seit den Kreuzzügen“ bis zur Gegenwart (138 S.) von Prof. Dr. Richard Mayr heißt der einleitende volkswirtschaftliche Abschnitt. Die Schilderung der politischen und Kulturgeschichte beginnt der Abschnitt 2. „Renaissance, Reformation und Gegenreformation“ (168 S.) von Dr. Armin Tille und setzt fort der 5. Abschnitt „Die Entstehung der Großmächte“ (108 S.) von Prof. Dr. v. Zwiedineck-Südenhorst, dem bekannten Herausgeber und Mitarbeiter an der „Bibliothek deutscher Geschichte“. Zwischen beiden stehen Seitenstücke zum 1. Abschnitt und Ergänzungen teils zum 2. Abschnitt, teils auch zum 5. und zu dem noch ausstehenden VIII. Bande: Abschnitt 3. „Das abendländische Christentum und seine Missionsthätigkeit seit der Reformation“ (58 S.) von Prof. Dr. W. Walther und 4. „Die soziale Frage“ (68 S.) von Prof. Dr. Georg Adler. Ein Register von 33 Seiten macht den Schluß. — Im Hinblick auf Inhalt, Illustration und Ausstattung beider Bände freuen wir uns, unser früheres lobendes Urteil über das Werk durchaus wiederholen zu können. E.

Weltgeschichte in Umrissen. Federzeichnungen eines Deutschen, ein Rückblick am Schlusse des neunzehnten Jahrhunderts. Berlin 1897. E. S. Mittler & Sohn. V, 525 S. Geh. Mk. 9.—.

Maximilian Graf **Yorck von Wartenburg**, Oberstleutnant und Abteilungschef im Gr. Generalstabe, **Kurze Uebersicht der Feldzüge Alexanders des Großen.** Berlin 1897. ibidem. IV, 83 S. mit 6 Textskizzen und 6 Uebersichtskarten in Steindruck. Geh. Mk. 2,25.

Beide Werke haben zum Verfasser den während des letzten ostasiatischen Feldzuges durch Ersticken ums Leben gekommenen hochbegabten preußischen Oberst Grafen Yorck. Welchen Verlust an geistigem Kapital sein Tod für unsere Armee bedeutet, wird nach diesen beiden Schriften, besonders der ersteren, auch weiteren Kreisen begreiflich geworden sein. — Daß die „Weltgeschichte in Umrissen“ einen für das Werk eines Militärs sicher seltenen, vielleicht einzigartigen Anklang im lesenden Publikum gefunden hat, bezeugt die Thatsache, daß unter der Jahreszahl 1900 bereits ihre vierte Auflage erschienen ist, diese mit Nennung des Verfassernamens. Die „Federzeichnungen“ bieten uns nicht eine Darstellung der Weltgeschichte nach eigenen Quellenforschungen, der Verfasser sucht darin vielmehr aufgrund der aus den besten Geschichtswerken geschöpften Kenntnis der Thatsachen „die leitenden Ideen der Zeiten hervorzuheben und . . . die Deutschen aufzufordern, ihre Anwendbarkeit auf unsere Geschicke zu erwägen“. Die ganze Reflexion ist von gesundem deutsch-patriotischem wie von einem religiösen Sinn getragen. Die Vergleichungen zwischen den Verhältnissen der Gegenwart und denen vergangener Jahrhunderte sind höchst interessant und werfen thatsächlich vielfach erhellendes Licht auf die ersteren. Die Arbeit trägt, wie sich von selbst versteht, den Charakter der Subjektivität, aber einer geistreichen Subjektivität. Ein ausführliches Register von 21 Seiten ermöglicht es, die auf einen modernen Staat, etwa England oder Rußland, bezüglichen Vergleiche aus den verschiedensten Stellen des Buches sich zusammenzusuchen. Die Lektüre, oder besser

Digitized by Google

das nachdenkende und nachprüfende Studium dieser Weltgeschichte möchten wir den Kollegen dringend empfehlen. Den etwas hohen Preis rechtfertigen Umfang und Ausstattung.

In der „Uebersicht der Feldzüge Alexanders des Großen" wendet sich der Verfasser zunächst an Militärs, so jedoch, daß auch der gebildete Laie vollkommen zu folgen vermag. Auch hier finden wir den praktischen Zug auf Nutzbarmachung von Geschehnissen auch der fernen Vergangenheit für die Gegenwart wieder. Die Persönlichkeit Alexanders als Feldherrn empfängt dabei eine ausgezeichnete Beleuchtung. Zugleich ist die Schrift sehr geeignet zur Belebung der leicht schematischen und geistlosen Behandlung von Feldzügen im Geschichtsunterricht anzuleiten, da sie den inneren Zusammenhang der einzelnen Operationen und die Motive für sie klarzulegen sucht. Auch für die Texterklärung Arrians und die Beleuchtung antiker Kriegsgeschichtsschreibung fällt gar Manches ab.

E.

Heinrich von Sybel, Begründung des Deutschen Reiches durch Kaiser Wilhelm I. Neue billige Ausgabe in 7 Bänden. München und Berlin. R. Oldenbourg. Mk. 24,50.

Es ist eine oft beklagte Thatsache, daß große Meisterwerke unserer Litteratur lange einen hohen Preis im Buchhandel behaupten, gerade in den Zeiten, wo sie ihre Wirkung auf die breitesten Schichten der Bevölkerung üben könnten und sollten. Gustav Freytags Werke z. B. hätten noch tiefer die heranwachsende Jugend ergreifen müssen, aber eine Ausgabe, die das möglich machte, ist von dem Verlag nicht veranstaltet worden. Unterdessen haben manche seiner Bücher schon die Gunst verloren, von der sie einmal getragen waren, und andere sind daran, zu veralten, oder sie verlieren ihren Reiz, weil die wissenschaftliche Kritik zu viel an den gegebenen Bildern zu tadeln hat. Es ist darum doppelt zu begrüßen, daß der Oldenbourg'sche Verlag sich entschlossen hat, von Sybels großem Werke über die Begründung des Deutschen Reiches eine billigere Ausgabe zu veranstalten: Volksausgabe wird man nicht sagen dürfen, da der Meister der Entwickelung diplomatischer Verhandlungen sich zunächst an die Gebildeten gewendet hat. Mit ungeminderter Teilnahme wird man vor allem die lichtvollen einleitenden Kapitel über die politischen Zustände lesen, aus denen der Drang nach der einheitlichen Gestaltung Deutschlands hervorgegangen ist. Die letzten Jahre haben eine Fülle von neuen Materialien zur Erkenntnis der dargestellten Periode gebracht, im Mittelpunkte der Diskussion stehen immer noch Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen". Aber gerade weil der Kanzler mehr Gedanken hat geben wollen als Erzählung, ist das Werk unentbehrlich, welches den zeitgeschichtlichen Stoff in solchem Reichtum zusammengetragen und mit wundervoller Klarheit gruppiert hat. Wenn modernere Arbeiten mit eindringlicherer Analyse die Persönlichkeiten und Ereignisse durchforschen, so hatte Sybel den unschätzbaren Vorzug der lebendigen Anschauung: in manchen Perioden war er ein Mithandelnder, in andern konnte er die Dinge aus nächster Nähe beobachten und erkannte Motive und Stimmungen, die dem mühsamen Studium später sich kaum erschließen. Er hatte zudem den Vorzug, aus Bismarcks Munde manchen Zug persönlich zu vernehmen oder seine Berichtigung zu erhalten. Die Verlagshandlung hat danach mit Recht das Werk als eine unentbehrliche Ergänzung der Bismarckschen Memoiren bezeichnet, und neuere kritisch verfahrende Werke bekennen pflichtschuldig, daß sie ihren Stoff von Sybel entlehnt haben. An ihn knüpft weitere Untersuchung immer wieder an, auf ihn weist sie zurück. Sybels Werk wird ergänzt, berichtigt werden, aber nicht ersetzt werden.

Daß es der Ergänzung und Berichtigung bedarf, ist ja bekannt und erklärlich. Weder hatte Sybel Einsicht in alle Archive, noch hat z. B. Bismarck alles ihm sagen können und dürfen, von andrem zu schweigen. Ich will nur an zwei Fälle erinnern. Sybel erzählt nach Benedettis Buche Ma mission ꝛc., wie dieser den Bundeskanzler in der Frage der spanischen Kandidatur zu der bestimmten Erklärung zu veranlassen suchte, daß der König in keinem Falle die Annahme der Krone dem Prinzen erlauben werde. Daran wird die Bemerkung geknüpft: „Es liegt hier ein glänzendes Beispiel vor, wie ein argwöhnischer Geist aus einem Nichts heraus Vorstellungen entwickelt, welche ihn selbst über den wahren Thatbestand gründlich täuschen, und weiterhin die Keime zu furchtbaren Katastrophen ausstreuen" (VII, 179). Die Forderung Benedettis war gewiß insolent, aber sie war nicht die Eingebung eines grundlos argwöhnischen Geistes. Wir wissen nun, daß Bismarck es politisch und wirtschaftlich angenehm schien, im Rücken Frankreichs einen befreundeten Fürsten zu haben; er hatte neue Erörterungen veranlaßt, ja er hatte, wie Marcks (Kaiser Wilhelm[1], 310) wenigstens es ansieht, die Hohenzollern mit der ganzen Wucht seines Willens vorwärtsgetrieben. Auch in der Behandlung der Emser Depesche wird für Bismarck eine Rechtfertigung gesucht, die dem Geiste des eisernen Staatsmannes wenig entspricht. Sybel berichtete uns selbst

Digitized by Google

zuerst die Aeußerungen von der Chamade und der Fanfare, aber er hielt es für nötig, die Depesche nur als „die trockene, von keinem Urteil begleitete Erzählung der Thatsachen" zu bezeichnen, „deren Richtigkeit unbestritten blieb"! — Aber mögen auch der Zusätze oder der Berichtigungen noch mehr werden, wir werden uns doch gern erfreuen an dem warmen Tone dieses Werkes, in dem der kräftige Pulsschlag der großen begeisterten Jahre überall zu spüren ist, an der Kunst der Erzählung, der Gedankenfülle des vielerfahrenen Gelehrten, an wohlgetroffenen Porträts, an der schlichten Ehrlichkeit seiner Forschung; und über das Thatsächliche werden wir uns weiter von Sybel belehren lassen.

Es wird immer eine Klage bleiben, daß Sybel verhindert war, wenigstens das Jahr 1870/1 uns noch zu erzählen, fast ein ebenso harter Schlag für unsere historische Litteratur wie der Abbruch der Treitschkeschen Geschichte des 19. Jahrhunderts. Sybels Werk braucht unsere Empfehlung nicht, es hat sich bei uns eingebürgert; wir wünschen nur, daß es dank der wohlfeileren Ausgabe noch weitere Kreise erobere und die Kenntnis deutscher Vergangenheit und die Liebe für die Schöpfer des neuen deutschen Reiches lebendig erhalte.

Die neue Ausgabe hat eine wesentliche Bereicherung durch ein umfangreiches Namens- und Sachregister für alle 7 Bände erhalten, welches das Werk zugleich zu einem bequemen Nachschlagebuch macht.

F. Rösiger.

Goa im Wandel der Jahrhunderte. Beiträge zur portugiesischen Kolonialgeschichte von Dr. Leopold **Conzen**, Gymnasialdirektor. Berlin, Schwetschke u. Sohn. 1902.

Bei dem Interesse, das gegenwärtig Alles erweckt, was mit der Geschichte europäischer Kolonisation und Kolonisationsversuche zusammenhängt, darf auch unser Blatt nicht verabsäumen, sich mit dieser dem Umfang nach kleinen (89 S.), aber an wertvoller Belehrung reichen Schrift zu beschäftigen. Sie führt uns im engen Rahmen einer Stadtgeschichte ein gutes Stück allgemeiner Geschichte vor: die Weltpolitik des kleinen Staates am atlantischen Ocean, Portugals, von dem Heldenzeitalter des portugiesischen Volkes, den Albuquerque und Almeida bis zu den Tagen des Verfalls, der mit der Verkettung seiner Schicksale mit denen Spaniens seit 1580 begann und durch Wiedergewinnen seiner Selbstständigkeit i. J. 1640 nicht mehr aufgehalten werden konnte. Der Verf., der sich durch seine keltischen Forschungen vorlängst einen Namen gemacht hat, ist durch einen längeren Aufenthalt als Leiter eines Gymnasiums in Lima auf dieses Geschichtsgebiet, die Zeiten der spanischen und portugiesischen Conquista, geführt worden, und wir hoffen, ihm für diese bedeutungsvolle Epoche der neueren Geschichte noch weiter verpflichtet zu werden. Die vorliegende Schrift aber bietet mehr, als ihr bescheidener Titel verspricht. Sie bietet den Ertrag tiefdringenden Fleißes in einer edlen Sprache und mit umsichtiger Erwägung der verschiedenen politischen, religiösen, wirtschaftlichen Faktoren, die das Leben einer solchen Stadt bedingen. Außerdem können wir nicht umhin unsere Genugthuung darüber auszusprechen, daß es ein Mann des Gymnasiums und der humanistischen Bildung ist, der uns hier eine historische Monographie giebt, zu deren Herstellung vor Allem eine völlige Beherrschung der spanischen und portugiesischen Sprache erforderlich war: man sieht, daß auch, wo es sich um neuere Sprachen und ihre Verwertung im Dienste der Wissenschaft handelt, die lateinisch und griechisch geschulten Fachgenossen es sind, die in erster Reihe ihren Mann stellen.

O. Jäger.

Schubert, Sammlung mathematischer Lehrbücher bei G. J. Göschen in Leipzig.

Diese Sammlung wird sich aus Einzeldarstellungen der verschiedenen mathematischen Gebiete zusammensetzen, deren Bearbeitung bewährte Autoritäten der betreffenden Disziplinen übernommen haben, und soll sowohl dem Mathematiker in den seinem speziellen Studienkreise nicht angehörenden Gebieten dienen, als auch besonders die Bedürfnisse der Praktiker, Techniker und Naturwissenschaftler berücksichtigen. Da vorzugsweise Selbstbelehrung beabsichtigt wird, so verdient die Sammlung auch in methodischer Hinsicht Beachtung. Die Einheit des Werkes ist dadurch gesichert, daß das ganze Unternehmen der Leitung von Prof. Schubert übertragen ist. Eine eingehende Besprechung der Einzelbände ist Aufgabe fachwissenschaftlicher Zeitschriften; hier soll nur auf den Inhalt der von der Verlagshandlung übersandten Teile hingewiesen werden.

1. Band. Prof. Dr. **Schubert: Elementare Arithmetik und Algebra** 1899. VI und 230 S.

Außer der mit Hilfe des Prinzips der Permanenz der arithmetischen Gesetze durchgeführten Entwickelung der direkten und umgekehrten Rechenoperationen enthält dieser Band die Lehre von den Gleichungen 1ten und 2ten Grads und von den Proportionen, einen Abschnitt über den Aufbau des dekadischen Zahlensystems, die Lehre von den arithmetischen Reihen erster Ordnung und einen kurzen historischen

Digitized by Google

Anhang. Uebungsaufgaben sind jeweils reichlich beigefügt.

III. Band. Dr. F. **Bohnert**: Ebene und sphärische **Trigonometrie** 1900. VIII und 160 S.

Dieser Band bietet in klarer und sehr übersichtlich gestalteter Fassung das Pensum der ebenen und sphärischen Trigonometrie in der üblichen Ausdehnung und gewährt durch geeignet gewähltes Uebungsmaterial einen Einblick in die Verwendbarkeit der trigonometrischen Beziehungen. Für Beispiele aus der mathematischen Geographie ist die Grenze etwas enger gezogen, da für diese Disziplin ein besonderer Band vorgesehen ist.

IV. Band. Prof. Dr. Gustav **Holzmüller**: Elemente der **Stereometrie**. 1. Teil. Lehrsätze und Konstruktionen 1899. X und 383 S.

Vielseitigkeit des Inhalts, insbesondere die Erörterung der wichtigeren Methoden und zahlreiche litterarische und historische Notizen machen diesen Band zu einem äußerst anregenden Förderungsmittel der dargestellten Disziplin, bei dem das stereometrische Zeichnen vorzüglich zu seinem Recht kommt. Auf die grundlegenden Betrachtungen der Lagenbeziehungen zwischen Punkten, Geraden und Ebenen folgt ein ausgedehnter Abschnitt über parallel- und zentralperspektivische Abbildungen, während die nächsten Kapitel der Untersuchung der Kreiscylinder und Kreiskegel, der alten und in hervorragendem Maße der neueren Kugelgeometrie und der Anwendung der letzteren auf die Dupin'schen Cykliden und die Flächenkrümmung gewidmet sind. Die letzten Abschnitte beziehen sich auf Cylinder- und Kegelschnitte, Kugelperspektive und Kugelschatten, auf die Umdrehungs- und die allgemeinsten Flächen der Kegelschnitte.

VI. Band. Dr. O. **Pund**: **Algebra** mit Einschluß der elementaren Zahlentheorie 1899. VIII und 345 S.

Unter Voraussetzung der im Band I bearbeiteten arithmetischen und algebraischen Pensen leitet dieser Band zum Verständnis der schwierigeren algebraischen Gebiete über und vermittelt demgemäß zwischen den Lehrbüchern der elementaren und den ausführlichen Lehrbüchern der höheren Algebra.

VII. Band. Prof. Dr. Rud. **Böger**: **Ebene Geometrie der Lage** 1900. X und 289 S.

Ausgehend von den projektiven Grundgebilden als Endglieder einer Kette perspektivischer Gebilde werden in klarer und leicht verständlicher Form die Eigenschaften der Kegelschnitte abgeleitet, und zwar sowohl die ausschließlich der Geometrie der Lage angehörenden, als auch in Paragraphen, die durch * kenntlich gemacht sind, die Maßbeziehungen. Der zweite Teil ist der Untersuchung der Polarfelder gewidmet. Dabei wird in ungezwungener Weise zur Verallgemeinerung der Betrachtungen übergeleitet, indem der Zusammenhang festgestellt wird, der zwischen dem Polarfeld einer Kurve zweiter Ordnung und dem, unabhängig von der Kurve, als „Inbegriff zweier reciproker Felder in evoluntorischer Lage" definierten Polarfeld zweiter Ordnung und dessen Ordnungskurve besteht. Eigenartig ist der wohlgelungene Verzicht auf imaginäre Elemente.

Fz.

Dr. F. **Niemöller** und P. **Dekker**. **Arithmetisches** und algebraisches Unterrichtsbuch. Ferd. Hirt. Breslau 1899. I. Heft Pensum der Untertertia 80 S. 1 Mk., II. Heft Pensum der O. III und U. II. 136 S. Mk. 1.60.

Dieses Unterrichtsbuch ist vorzugsweise Aufgabensammlung, deren Uebungsstoff zunächst nach arithmetischen und algebraischen Gesichtspunkten geordnet ist und das bürgerliche Leben, sowie auch namentlich das geometrische und physikalische Lehrpensum der betreffenden Unterrichtsstufe in ausgiebiger Weise in den Kreis seiner Betrachtungen zieht.

Den einzelnen Abschnitten sind Begriffsbestimmungen und die sich hieran anschließenden arithmetischen Gesetze vorangestellt. Erwünscht wäre auch die Klarlegung der Erweiterung dieser Begriffe und eine solche Fassung der Regeln, daß letztere genau den zu beschreibenden arithmetischen Vorgang wiedergeben. So liefert, um nur zwei Beispiele herauszugreifen, die Regel I S. 19 „zwei Vielfache derselben Zahl werden addiert, indem man die Koeffizienten addiert" für $5a + 3a$ nicht das Resultat $8a$, sondern nur 8, und ebenso die Regel II S. 80 „Potenzen mit gleichen Basen werden multipliziert, indem man die Exponenten addiert" für $a^5 \cdot a^3$ nicht das Produkt a^8, sondern nur 8. Im übrigen ist das Buch geeignet, beim Unterricht wesentliche Dienste zu leisten.

Dr. Th. **Harmuth**. **Textgleichungen** geometrischen Inhalts. 2. Aufl. Berlin. Julius Springer. II und 75 Seiten. Preis Mk. 1,20.

Diese Aufgabensammlung enthält 400 der Planimetrie und 200 der Stereometrie entlehnte Texte mit je zwei Zahlenbeispielen zu bestimmten und unbestimmten Gleichungen ersten Grades, sowie zu quadratischen und cubischen Gleichungen und kann als willkommener Beitrag zu einer möglichst engen Verknüpfung des geometrischen und des algebraischen Unterrichts empfohlen werden.

Fz.

Digitized by Google

Mitteilungen.

Die oben S. 136 erwähnte Sonderausgabe des Vortrages, den Prof. Fabricius über die Erforschung des Obergermanisch-Rätischen Limes gehalten hat, erschien bei Jacob Lintz in Trier und enthält auch die Uebersichtskarte, welche den Straßburger Zuhörern in die Hand gegeben wurde. Preis 80 Pfg.

Das encyklopädische Handbuch der Pädagogik von W. Rein, dessen vorzügliche Brauchbarkeit wir wiederholt, zuletzt in Bd. XII S. 202, anerkannt haben, erscheint jetzt in einer zweiten Auflage, die in mehrfacher Beziehung eine vermehrte und verbesserte sein wird. Insbesondere wird hier auch das ausländische Unterrichtswesen, und zwar je von einheimischen Kräften, dargestellt werden. — Zugleich läßt der Herausgeber ein „Pädagogik in systematischer Darstellung" erscheinen, dessen erster Band nach einer Einleitung „die Lehre vom Bildungswesen" (A. Von den Formen der Erziehung, B. Von der Schulverwaltung) enthalten wird. Der Name des Verfassers genügt, um alle für Pädagogik Interessierte auf das Werk aufmerksam zu machen.

Dem mit jedem Jahr in Deutschland wachsenden, nicht bloß theoretischen, sondern auch praktischen Interesse für Geographie und Ethnographie, kommt in sehr zweckmäßiger Weise ein Werk entgegen, das jetzt in der Deutschen Verlagsanstalt zu Stuttgart und Leipzig begonnen hat zu erscheinen, „Die Völker der Erde, eine Schilderung der Lebensweise, der Sitten, Gebräuche, Feste und Zeremonien aller lebenden Völker, mit etwa 650 Abbildungen nach dem Leben", vollständig in 35 Lieferungen zu 60 Pfennigen. Der die verschiedensten Seiten der Kultur in zugleich belehrender und unterhaltender Weise darstellende Text ist von dem württembergischen Oberstudienrat und Vorstand des Kgl. Naturalienkabinets in Stuttgart, Prof. Dr. Kurt Lampert, verfaßt, die große Fülle der beigegebenen vortrefflichen Abbildungen beruht fast durchweg auf photographischen Aufnahmen nach dem Leben. Das erste Kapitel behandelt Polynesien, das zweite, das in der Mitte der zweiten Lieferung beginnt, Melanesien, Mikronesien und Neuseeland. Der Inhalt der weiteren Lieferungen soll zur Zeit angezeigt werden. Auch zur Instruktion der Lehrer der Geographie wird sich das Werk als nützlich erweisen, und die Abbildungen werden zwar nicht alle, aber doch zum guten Teil in Aushängekasten oder gelegentlich im Unterricht zur Kenntnis der Schüler gebracht werden können.

Die durch ihre Wandbilder um die Schule sehr verdiente Verlagsbuchhandlung von E. A. Seemann hat jüngst angefangen eine neue Reihe von Bildern herauszugeben, deren ausgezeichnete Qualität zu der Billigkeit des Preises in einem erstaunlichen Gegensatz steht. Sie führen den Titel „Seemanns Porträtgallerie" und sind für Schulzwecke ausgewählt von Dr. Julius Vogel, dem durch manche Publikationen wohlbekannten Custos am städtischen Museum der bildenden Künste zu Leipzig. Die Bilder in der Größe von 78 × 60 cm sind Photographien von Porträts (auch Porträtbüsten) hervorragender Herrscher, Helden, Gelehrter, Dichter, Maler, Musiker und sollen das Interesse der Schüler an den dargestellten Persönlichkeiten werden, was sie auch sicher nicht verfehlen werden zu thun. Das ganze Werk ist zunächst auf 5 Lieferungen zu je 10 Blatt berechnet, und der Preis für die Lieferung beträgt nur 15 Mk., für das einzelne Bild 3 Mk. Die erste Lieferung enthält Lichtbilder von der Neapeler Euripidesbüste, von Tizians Karl V., Keys Wilh. von Oranien, Seffners J. S. Bach, Juels Klopstock, Pesne's Friedrich dem Großen, Graffs Wieland und von Porträts Heinr. von Kleists, Th. Körners und A. von Menzels. Jedes dieser Bilder ist ein wirklicher Schmuck für Schulzimmer.

Anläßlich der hundertjährigen Geburtstagsfeier von Karl Lehrs ist von neuem der Plan in Anregung gebracht worden, eine Sammlung seiner Kleinen Schriften herauszugeben, wie uns Prof. Dr. Arthur Ludwich in Königsberg mitteilt, und die Arbeit zu übernehmen hat sich der, wie kein anderer hierzu berufene, Schüler und Nachfolger des großen Königsberger Philologen bereit erklärt, falls die erforderliche Anzahl von Subskribenten zusammenkomme. Wir zweifeln nicht, daß dies geschehen wird, da sich auch unter Lehrs' kürzeren Abhandlungen, die nicht in seine Populären Aufsätze aufgenommen sind, wahre Kleinode befinden. Doch benutzen wir diese Gelegenheit, auf die Einladung zur Subskription aufmerksam zu machen. Das Exemplar (von 35—40 Bogen) soll jedenfalls den Preis von 10 Mk. für die Subskribenten nicht übersteigen. Die Meldung ist zu adressieren an Prof. A. Ludwich, Königsberg i. Pr., Hinterroßgarten 25. U.

Berichtigungen: S. 113 Z. 19 v. u. lies „Beitragssumme", S. 113 Z. 6 v. u. lies „lebhaft", S. 113 Z. 3 v. u. lies „20. Mai", S. 121 Z. 3 lies „solle". Hätte ich doch lieber eine gelehrte Setzercorruptel S. 178 Col. I Z. 32 übersehen, die dem emendatorischen Scharfsinn zu denken gegeben hätte: „dem wackeren Dentisten Arzt". U.

Abgeschlossen Ende August 1902.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Zum Gedächtnis Jüngstverstorbener.

In den Jahresversammlungen unseres Vereins werden regelmäßig die Namen der Mitglieder genannt, die uns der Tod im verflossenen Jahr genommen. Einzelnen sind auch Nekrologe in dieser Zeitschrift gewidmet worden. Am Schluß des zu Ende gehenden Jahres liegt uns nahe, mit einigen Worten einer Anzahl in seinem Verlauf verstorbener Männer zu gedenken, die nur zum Teil dem Verein angehörten, aber alle, in verschiedenen Lebensstellungen und in verschiedener Weise, für die humanistischen Schulstudien eingetreten sind.

Einer ihrer überzeugtesten und entschiedensten Verteidiger war der am 19. Juni heimgegangene Fürst, dessen Name weit über die Grenzen seines Landes im Gedenken an seine Gesinnung und seine Thaten allezeit mit tiefer Verehrung genannt werden wird, **König Albert von Sachsen.** Zu seiner Stellungnahme in der Schulfrage hatte schon der Unterricht, den er in der Jugend empfangen, den Grund gelegt. Hassel[1]) schreibt in seinem schönen biographischen Werk: „Besondere Erwähnung unter den Lehrern des Prinzen verdient der Konrektor Dr. Julius Sillig, dem der Unterricht in den klassischen Sprachen zugeteilt war und der sich in einer Reihe von Jahren dieser wichtigen Aufgabe mit so großem Erfolg entledigte, daß es ihm gelang, eine aufrichtige und unauslöschliche Neigung für das Studium des Altertums in seinem Zöglinge zu erwecken. Der Prinz-Vater war auch hier bei der Wahl der Persönlichkeit mit großer Umsicht verfahren, denn er selbst hatte, als er sich in den zwanziger Jahren seines Lebens autodidaktisch mit der Erlernung des Griechischen beschäftigte, in Sillig, der zu den hervorragendsten Philologen der Dresdener Kreuzschule gehörte, einen bewährten Ratgeber gefunden." An diese Mitteilung angeschlossen ist dann die deutsche Uebersetzung zweier lateinischer Briefe des Prinzen Albert, die er seinem Lehrer geschrieben und die ebenso von seiner Liebe zu diesem wie von seinem Studieneifer Zeugnis ablegen, der zweite im April 1842 abgefaßt, mit einer Schilderung der Feier von des Schreibers 15. Geburtstag, der erste im Alter von kaum 12 Jahren geschrieben, das früheste bekannt gewordene Schriftstück von der Hand des Prinzen, ein paar schlichte Worte, die durch die Nachricht von einer Erkrankung Silligs veranlaßt sind: Silligio Albertus s. Aegrotus es, hoc mihi molestissimum est. Deum rogo, ut tibi valetudinem restituat. Diligens ero et interim me ad scholas tuas, ut nihil obliviscar, praeparabo. Vale et me amare perge[2]). Zu den freudevollen philologischen Jugenderinnerungen

1) In dem Lebensbild des Fürsten, das Dr. Konrad Sturmhoefel verfaßt hat und das unter den von Voigtländer herausgegebenen Biographischen Volksbüchern den Reigen eröffnet, steht Näheres über den klassischen Unterricht des Prinzen nicht. Doch möchte ich nicht unterlassen, hier auf diese vortreffliche Biographie hinzuweisen, die die hohen politischen und militärischen Verdienste des Verstorbenen in hellstes Licht setzt.

2) Im Herbst 1842 wurde H. Köchly, der von 1840—49 Lehrer an der Kreuzschule war, der Lateinunterricht des Prinzen Albert anvertraut, und daß auch diese Stunden höchst anregend gewesen, ist uns nach unserer Kenntnis von Köchly's wunderbarem Lehrtalent und nach dem, was damalige Kreuzschüler, wie Heinrich v. Treitschke, von ihm zu erzählen wußten,

Digitized by Google

aber trat später unzweifelhaft das Bewußtsein, daß das Sachsenland in seinen Gymnasien, vor Allem in den beiden Fürstenschulen und in den altberühmten Anstalten Dresdens und Leipzigs, unschätzbare Kleinode besitze, die durch eine unabsehbare Reihe trefflicher, zum Teil hochbedeutender Schüler sich bewährt. Seiner Hochschätzung des Unterrichts und der Erziehung an diesen Schulen und damit der humanistischen Bildung hat der König wiederholt bei feierlichen Gelegenheiten warmen Ausdruck gegeben, wie er denn gern an Schulfeierlichkeiten teilnahm. Schon 1843 war er als jugendlicher Prinz bei dem 300jährigen Jubiläum der Meißener Schule anwesend gewesen, dann wohnte er 1879 der Einweihung des dortigen Neubaus bei und 1893 der Jubelfeier des 350jährigen Bestehens der Anstalt. „Ich bin gern zum Ehrentage von St. Afra gekommen — erwiderte er damals dem begrüßenden Rektor —, denn ich habe die Fürstenschulen lieb." Und bei der Einweihung des neuen Gebäudes für die Schule in Grimma sprach er: „Ich sehe in der Fürsorge für die Fürstenschulen ein heiliges Vermächtnis meines Hauses und hoffe, daß es auch meine Nachfolger so halten werden. Gott erhalte uns die humanistische Bildung. Ich werde für sie kämpfen bis an mein Ende." Die Umgestaltung des sächsischen Gymnasiallehrplanes im Jahr 1891 genehmigte er, wie mir mitgeteilt wurde, mit der Erklärung, daß er weiteren Verkürzungen des klassischen Unterrichtes nicht zustimmen werde.

Unter den Unterrichtsministern, die Preußen im verflossenen Jahrhundert gesehen, ist mancher in erfreulichster Weise für den klassischen Schulunterricht eingestanden, doch am energischesten wohl **Gustav von Goßler**, von dem man wird behaupten können, daß er während seiner zehnjährigen ministeriellen Thätigkeit in einem Grade, wie keiner seiner näheren Vorgänger, die Zügel der Leitung des höheren Unterrichtswesens fest in seiner Hand behielt. „Ich kann ganz bestimmt sagen, daß das Königreich Preußen seit langen Jahren keinen so tapferen, hingebenden und hervorragenden Kultusminister gehabt hat, wie ihn." So sprach der Kaiser am Eröffnungstage der Berliner Dezemberkonferenz. Die Veränderungen des preußischen Gymnasiallehrplans im ersten Jahr seiner Amtsführung verteidigte Goßler als einen Fortschritt im Abgeordnetenhaus. Einer weitgehenden Verkürzung des Lateinischen und Griechischen aber trat er mit Entschiedenheit entgegen. Als Bonitz, dem der Ruhm ungeschmälert bleiben muß, in Oesterreich durch seine glänzende akademische Thätigkeit und seine intensive Beteiligung an der Reorganisation des österreichischen Gymnasiums den klassischen Unterricht auf eine bis dahin dort nie erreichte Höhe gehoben zu haben, der auch als Direktor des Grauen Klosters in Berlin noch dieselben Anschauungen festhielt, aber in seinen letzten Lebensjahren als Ministerialbeamter kleinmütig und nachgiebig geworden war, — als dieser eines Tages dem Minister eine weitere Aenderung des Unterrichtsplanes für die Gymnasien vorschlug, die eine starke Beeinträchtigung der altphilologischen Lehrfächer in sich schloß, da

unzweifelhaft. In einem interessanten Bericht, aus dem uns Direktor Dr. Böckel Mitteilungen gemacht, schildert K., was bis ins Jahr 1844 getrieben worden war (Lektüre: Cornelius, Cäsars Gall. Krieg, Ovids Metam., Livius), und seinen Plan für die Zukunft.

Digitized by Google

war, wie mir Stander erzählte, Goßler durchaus anderer Meinung und erklärte: „Nimmermehr, so lange ich Minister bin.“ Gegenüber der an ihn gerichteten Petition, „geeignete Schritte zur Herbeiführung einer durchgreifenden Schulreform in Deutschland veranlassen zu wollen“, sprach er am 6. März 1889 in der preußischen II. Kammer die denkwürdigen Worte: „Ich gönne jeder Nation ihre Bildung und halte sie der geschichtlichen Entwicklung nach für berechtigt; wenn ich aber vergleiche den deutschen Gebildeten mit seiner außerordentlichen Fähigkeit, sich anzupassen an die verschiedensten Verhältnisse, mit seiner sicheren Methode und seinem sicheren Vermögen, auch alle diejenigen Einzelkenntnisse sich zu erwerben, die als wertvoll und wichtig hingestellt werden, — wenn ich die Leistungen betrachte, denen wir uns in den letzten Jahrzehnten unterzogen haben, darf ich wohl sagen: in uns liegt ein Maß von Energie, welches nur erklärt werden kann durch eine gesunde und tüchtige Erziehung. An diesem Schatz, welchen das deutsche Volk sich erworben hat, möchte ich ohne dringende Not nicht rütteln.“ Und der in jener Petition ausgesprochenen Bitte, der Minister möchte „aus berufenen Kreisen Deutschlands Vorschläge und Gutachten zur Frage einer Reform der deutschen Schule einholen und mit geeigneten Personen und Vertretern von Körperschaften über die Grundzüge dieser Reform und den Gang ihrer Durchführung in Beratung treten“, begegnete er mit der Bemerkung, daß man sich im Unterrichtsministerium schon seit längerer Zeit mit Registrierung aller Reformvorschläge beschäftige und dabei bereits bis zu Nr. 344 gelangt sei. Auch wie Goßler sich bemüht hat, die deutschen neunjährigen Anstalten von einem schweren Mißstand zu befreien, wollen wir nicht vergessen. Nach dem, was er in der Abgeordnetenhaussitzung vom 18. März 1890 mitteilte, hatte sich ihm damals aus Verhandlungen mit dem Kriegsminister die sichere Möglichkeit ergeben, daß das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungswesen, welches, wie er sagte, nach seiner innersten Ueberzeugung ein höchst wesentliches Hemmnis für eine gedeihliche Entwicklung des höheren Unterrichts sei, aus der ganzen Verhandlung der organisatorischen Fragen ausscheide, eine Mitteilung, die mit lautem Beifall aufgenommen wurde. Wenn nun allerdings das hier in Aussicht Gestellte damals nicht verwirklicht wurde, so ist doch nicht bloß der Wunsch, sondern auch die Hoffnung geblieben, daß dies in nicht zu ferner Zeit gelinge — im Interesse nicht bloß des preußischen, sondern des gesamten deutschen höheren Schulwesens. Und dann wird man Goßlers gedenken.

Unter den hervorragenden Medizinern, die uns dieses Jahr entriß, hat **H. W. von Ziemssen** wiederholt seine Stimme für das humanistische Gymnasium als Vorbildungsstätte künftiger Aerzte erhoben, so 1888 in einem Aufsatz des „Aerztlichen Vereinsblattes für Deutschland“ mit der Ueberschrift „Der Kampf gegen die Gymnasien und die Heidelberger Erklärung“. Ausgehend von dem Erfolg, den diese gehabt, spricht er von den Gefahren, die nach seiner Ueberzeugung den Universitäten und nicht am wenigsten der medizinischen Fakultät von den Angriffen auf die humanistischen Lehranstalten drohen, und legt dar, welche Vorzüge die Gymnasialbildung für künftige Aerzte habe. Bei Uebernahme des Rektorats der Münchener Universität am 22. November 1890 kam er auf dies

Digitized by Google

Thema zurück. „Gerade der hellenische Geist ist es (sagte er), der sich mächtig in die Brust des Jünglings einsenkt und ihn für alles Schöne, Edle und Große erglühen läßt. Wer unter uns gereiften Männern gedächte nicht noch heute des tiefen Eindruckes, den die Lektüre der Odyssee auf sein jugendliches Gemüt ausübte und der ihm die Sehnsucht nach den herrlichen Gefilden des hellenischen Südens für das ganze Leben in's Herz pflanzte? Wer hätte nicht den großen Staatsmann und Bürger in den Reden des Demosthenes bewundert, wer wäre nicht ergriffen gewesen von der die Seele bis in's Mark erschütternden Tragik der Sophokleischen Schöpfungen? Das sind freilich Dinge, die der Richter, der Arzt, der Katechet in seinem Tagesberuf nicht brauchen kann, und eben weil sie nicht brauchbar sind für den Beruf, müssen sie nach der traurigen Logik vieler Schulreformatoren ausgemerzt werden. Diesem klassischen Götzentum soll auf den zertrümmerten Altären in Tempelruinen nicht mehr geopfert werden. Fort mit diesen Schatten einer abgestorbenen Welt! Das sind so Schlagworte der äußersten Linken der Reformpartei. Wir haben eine bessere Meinung von unserer klassischen Bildung. Wir halten es mit dem Worte des Aristoteles: es sei ein Zeichen der Edelgesinnten, nicht nach dem bloß Nützlichen zu fragen. Was wir glauben, ist, daß gerade der Utilitarismus den Gesichtskreis des Individuums verengt und der Idealismus ihn erweitert."

Ziemssen hatte seine Gymnasialbildung in den 40er Jahren des verflossenen Jahrhunderts auf einer vorpommerschen Anstalt empfangen. **Hans Buchner**, der Bakteriolog und Nachfolger Pettenkofers auf dem Lehrstuhl der Hygiene an der Münchener Universität, der auf einem bayerischen Gymnasium in den 70er Jahren unterrichtet war, stimmte mit Ziemssen in der Schätzung der klassischen Schulstudien völlig überein. Am 25. Mai 1900 war er in einer Sitzung des Aerztlichen Bezirksvereins München Referent über die Frage: „Sollen die Mediziner an der humanistischen Vorbildung festhalten?" Er beantwortete sie bejahend, indem er erklärte: der Arzt stehe doch dem Patienten nicht gegenüber, wie der Maschineningenieur einer Maschine; in vielen Fällen sei die seelische Behandlung des Patienten ebenso wichtig, ja wichtiger, als die physische, und zu jener befähige mathematisch-naturwissenschaftliches Wissen nicht, wohl aber Disziplinen, welche den Geist anleiteten, fremde, auch fernerliegende Aeußerungen menschlichen Denkens und Empfindens zu verstehen, sich in andere Individualitäten zu versenken; und im höchsten Maße werde solche Wirkung durch das Studium der antiken Sprachen und Litteraturen erzielt. Am Schluß seiner Berichterstattung aber, die in der Münchener Medizinischen Wochenschrift v. J. 1900 Nr. 23 abgedruckt ist, machte B. einen Vorschlag, der mit der Meinung nicht aller, doch mancher Verteidiger der humanistischen Schulstudien übereinstimmt: man solle sich im Lateinunterricht unter Enthaltung von eingehendem Litteraturstudium wesentlich auf die Erzielung der hier zu erwerbenden logisch-formalen Bildung beschränken und die dadurch gewonnene Zeit einer Erweiterung der Kenntnisse in der griechischen Sprache und der unvergleichlich höher stehenden griechischen Litteratur widmen.

Digitized by Google

Als der greise **Kußmaul** mit anderen Medizinern von der „Badischen Landeszeitung" gebeten wurde, seine Ansicht über die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum medizinischen Studium auszusprechen, befand er sich gerade in langsam fortschreitender Genesung von einer schweren Erkrankung; und doch entsprach er der Bitte nicht bloß mit kurzem Urteilsspruch, sondern mit eingehender Begründung, die im XI. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 170 ff abgedruckt ist. Kußmaul hatte nach dem, was in seinen lebendigen „Jugenderinnerungen" zu lesen ist, in dem philologischen Unterricht der von ihm besuchten badischen Gymnasien keineswegs durchaus Günstiges erlebt. Gleichwohl sieht auch er, besonders nach Erfahrungen, die er als akademischer Lehrer und in der ärztlichen Praxis gemacht, in dem humanistischen Gymnasium den besten Schulweg für die, welche einst diese Praxis ausüben wollen.

Sehr guten klassischen Unterricht hat offenbar **Rudolf Virchow** auf dem von ihm besuchten Cösliner Gymnasium genossen. Seiner freudigen Empfindung über das dadurch von ihm Erreichte hat er schon in dem Lebenslauf Ausdruck gegeben, den er nach geltendem Brauch vor dem Abgang von der Schule verfaßt hat; und wenn er später wiederholt Gelegenheit nahm auf den großen Gewinn hinzuweisen, den die höheren Schulen für ihre Zöglinge aus dem mathematischen, philosophischen und naturwissenschaftlichen Unterricht schöpfen könnten und sollten, so hat er doch zugleich in Erinnerung an das, was er durch den lateinischen und den griechischen Unterricht gewonnen, auch wiederholt öffentlich Aeußerungen gethan, welche zeigen, wie hoch er von diesem Unterrichtsgebiet dachte und wie sehr er den von ihm behaupteten allgemeinen starken Rückgang der Leistungen auf demselben bedauerte. „Ich habe noch die Zeit erlebt — äußerte er sich am 6. März 1889 im preußischen Abgeordnetenhaus —, wo es möglich war, auf der Schule das Latein so weit zu erlernen, daß man dasselbe als eine brauchbare Sprache anwenden konnte; ich habe so viel Griechisch gelernt, daß ich noch heutigen Tages ohne zu große Schwierigkeit meine griechischen Klassiker lese. Ich bedauere das nicht; im Gegenteil, es würde mir außerordentlich schmerzlich sein, wenn ich davon etwas entbehren sollte." Insbesondere auch die Uebung im Gebrauch der lateinischen Sprache weiß er als verstandbildend zu schätzen. „Mit der Beherrschung der Wendungen einer anderen Sprache gewinnt man — sagte er — eine klare Uebersicht über eine Menge von logischen Operationen, die in dem eigenen Geist vor sich gehen; man wird in höherem Maße Herr seiner Gedanken." Und in Erwägung der Vorteile, die ihm durch den humanistischen Unterricht geworden, erklärte er: „Ich schwärme nicht für die Realschulen. Wenn ich ein humanistisches Gymnasium herstellen könnte, welches die klassischen Studien wirklich in solcher Vollständigkeit leistete, wie sie einstmals geleistet worden sind auf unseren gelehrten Schulen, so daß die Sprachen wirklich gelernt, die alten Klassiker mit Bequemlichkeit gelesen würden, daß wirklich der Geist der Alten in der Form und Stärke ihrer eigenen Worte hinüberströmte in unsere Jugend, — dann würde ich sehr dafür sein, daß wir das humanistische Gymnasium mit voller Festigkeit verteidigen." Und in der zehn Jahre später, am 13. März 1899, bei der Beratung des Kultusetats gehaltenen

Digitized by Google

Rede leitete V. den „Niedergang der allgemeinen Bildung unserer höheren Schüler", den er aus seinen Erfahrungen als Lehrer und Examinator erschließen zu müssen glaubte, von dem Rückgang der klassischen Schulstudien ab, auf denen die höhere Bildung bei uns geruht habe, und diesen Rückgang vornehmlich davon, daß das grammatische Wissen zu sehr in den Hintergrund getreten sei. Doch dürfen wir diese laudationes temporis acti und die wiederholten Klagen über den gegenwärtigen Zustand nicht anführen, ohne zu bemerken, daß die letzteren in ihrer Allgemeinheit der Wirklichkeit nicht entsprechen, daß seit einem halben Jahrhundert der klassische Schulunterricht auch höchst wesentliche Fortschritte bei uns gemacht hat, z. B. in der sachlichen Erklärung der Schriftsteller, so daß mit Fug und Recht behauptet werden kann, er verdiene in mehrfachem Betracht gegenwärtig noch mehr als früher „mit voller Festigkeit verteidigt" zu werden. Einen realen Grund hat die pessimistische Anschauung Virchows nur insofern, als während der letzten Jahrzehnte auf den oberen Stufen nicht weniger deutscher Gymnasien die Erwerbung und Befestigung grammatischen Wissens im lateinischen und griechischen Unterricht dermaßen zurücktrat, daß die Sicherheit des sprachlichen Verständnisses der Autoren schwer dadurch beeinträchtigt und die Lektüre durch die Menge der nun notwendigen elementaren Erörterungen stark gehemmt wurde. Aber die Einsicht, daß man mit dem Ruf „Weg mit der Grammatik und den grammatischen Uebungen aus den oberen Klassen, hier alle Zeit für die Lektüre!" auf einen Holzweg geraten ist, bricht sich ja nun allmählich Bahn.

Am 7. Juni schied von uns **Karl Zangemeister**, nachdem ein Stillstand in der tötlichen Krankheit, von der er schon im vorigen Jahr erfaßt worden war, hatte hoffen lassen, daß er der Wissenschaft und der Bibliotheca Palatina noch länger werde erhalten bleiben. Wie die großen Bibliothekare zur Zeit der Ptolemäer, wußte er die Verwaltung eines kostbaren Handschriften- und Bücherschatzes mit Forschungen auf dem Gebiet der klass. Philologie in einer Weise zu verbinden, daß es nicht möglich ist zu sagen, in welchem von beiden Wirkungskreisen er sich größere Verdienste erworben hat. Vorzugsweise seine Bedeutung als Vorsteher der Heidelberger Universitätsbibliothek hat sein Nachfolger in diesem Amte, Professor Dr. Wille, in einer auf langjährigem Zusammenwirken beruhenden und aus warmem Herzen quellenden Gedächtnisrede gefeiert.[1]) Seine unvergänglichen Leistungen in der Sammlung und Deutung lateinischer Inschriften und bei der Erforschung des römischen Limes auf deutschem Boden — Leistungen, die zum großen Teil auch der Aufhellung der Geschichte unserer Vorfahren wesentlich zu Gute kommen — werden von anderer Seite eingehende Würdigung erfahren. Wir aber danken hier dem Verstorbenen für die lebhafte Art, mit der er stets, wo immer sich Gelegenheit bot, die Unersetzlichkeit der altklassischen Schulbildung

1) Sie ist in den Neuen Heidelberger Jahrbüchern gedruckt, aber zugleich in Sonderabdrücken ausgegeben. — Kommt die Zeit, wo man sich auch der vielen humorvollen Momente gern wieder erinnern mag, die man mit Zangemeister erlebt, so kann vielleicht wenigstens teilweise die köstlich launige Beschreibung seines Lebens und Wirkens ans Licht treten, die zur Feier seines 25jährigen Doktorjubiläums der (ein Jahr vor ihm von uns gegangene) Erdmannsdörffer im Stil des Jöcherschen Gelehrtenlexikons verfaßt hat, wo geschildert ist, wie der Heidelberger Oberbibliothekar, „gleichsam ein umbgewendter Leo Allatius", die römischen Palatini in die Heimat zurückgeführt habe.

Digitized by Google

betont hat, ebenso wie ein Mann, der uns schon vor dem Schluß des vorigen Jahres entrissen worden ist und dessen Bild aus sachlichem wie persönlichem Grunde in unserer Erinnerung eng mit dem Zangemeisters verknüpft ist, Professor Dr. **Franz Eyssenhardt**, der nach 20jähriger Lehrerwirksamkeit 1882 die Direktion der Hamburger Stadtbibliothek übernommen hatte, auch er zugleich als philologischer Forscher wie als Bibliothekar ungemein thätig und verdient und auch er allezeit mit scharfem Wort für den humanistischen Unterricht streitend.

Ueber die Grenzen des deutschen Reichs hinaus haben sich uns seit Gründung des Gymnasialvereins Bundesgenossen zur Seite gestellt, die unsere Sache thatkräftig geführt haben. Die verschiedensten Staaten Europas, auch die nordamerikanische Union sind in dem heuer ausgegebenen zweiten Verzeichnis der Mitglieder vertreten. Eines der thatkräftigsten war Prof. Dr. **J. H. Schwicker**, der am 7. Juli in Budapest starb. Als Sohn eines Kommunalschullehrers im Komitat Temes 1839 geboren, empfing er selbst zunächst die Bildung eines Volksschullehrers und war an zwei Primarschulen im Komitat Torontal beschäftigt. Doch 1863 erwarb er das Professordiplom für Mittelschulen und bekleidete von 1871—87 eine Professur an einem katholischen Obergymnasium zu Budapest, wurde im Lauf dieser Jahre auch zum Dr. philos. promoviert. Von 1887 bis zu seinem Tode aber war er ein einflußreiches Mitglied des ungarischen Reichstages, die längste Zeit Vertreter von Schäßburg und dauernd Referent in der Sektion des Reichstagsausschusses für das Mittelschulwesen. Sein pädagogisches Hauptwerk ist das 1881 erschienene über die ungarischen Gymnasien, ihre Geschichte und Statistik. Mein persönlicher Verkehr mit ihm, 1893 in Wien begonnen und in Budapest fortgesetzt, sowie die mit ihm geführte Korrespondenz ist mir eine Herzensfreude und eine Quelle reicher Belehrung gewesen. Von ihm empfing ich zum Teil die von mir in früheren Jahrgängen dieser Zeitschrift mitgeteilten Nachrichten über das ungarische Schulwesen und seine neuesten Phasen. Es war mir interessant, daß ein Mann, der von einer mit dem klassischen Altertum in keiner direkten Beziehung stehenden Bildung ausgegangen war, mit voller Ueberzeugung für den humanistischen und speziell für den griechischen Unterricht eintrat, und ich habe ihm, wie anderen ausländischen Verfechtern dieser Studien gegenüber öfter empfunden, daß ihre Unverzagtheit bei viel schwierigeren Verhältnissen ein beschämendes Vorbild für manche humanistisch Gesinnte in Deutschland ist, die mattherzig an der Zukunft des klassischen Unterrichts „wegen der Zeitströmung" zweifeln, als ob diese das letzte Wort bei einer Sache hätte, die nicht bloß in den Kulturstaaten Europas seit Jahrhunderten erprobt ist, sondern sich auch jenseits des Ozeans in dem Gebiet des Sternenbanners immer mehr bewährt, wo sie durch keine Tradition gestützt wird.

G. Uhlig.

Digitized by Google

Der Schulmeister und sein Sohn.

„Der Schulmeister und sein Sohn“ — so möchte ich mit dem Titel einer bekannten Erzählung von Caspari die folgenden Blätter überschreiben, die dem Andenken an zwei hervorragende Männer unseres württembergischen Schulwesens geweiht sind. Der Sohn ist der im Dezember 1899 verstorbene Gründer und Leiter des Stuttgarter Realgymnasiums, Oberstudienrat Christian Dillmann; sein Vater war der Dorfschulmeister Elias Dillmann, dem der dankbare Sohn eine eigene Schrift gewidmet, die unter dem Titel „Der Schulmeister von Illingen“ erst im vorigen Jahre von den Hinterbliebenen aus dem Nachlaß des Oberstudienrat Dillmann veröffentlicht worden ist (Stuttgart bei J. B. Metzler). Gern stelle ich dem „Humanistischen Gymnasium“ auf den Wunsch seiner beiden Herausgeber zur Verfügung, was ich seiner Zeit unter dem frischen Eindruck von Dillmanns Tod und Begräbnis und dann 2 Jahre später nach dem Erscheinen des herzerfreuenden Buches „Der Schulmeister von Illingen“ niedergeschrieben habe.[1]) Den äußeren Anlaß zu diesem Buche gab dem Verfasser der Tod seines älteren Bruders, des berühmten Orientalisten August Dillmann in Berlin, im Jahre 1894. Aber indem der überlebende Bruder sich nun daran machte, alle die Erinnerungen an das Elternhaus und vor allem an den Vater, wie sie ihm gerade damals in erneuter Kraft vor die Seele traten, mit kindlicher Pietät und Wahrhaftigkeit — zunächst nur für den Kreis der Familie — aufzuzeichnen, hat er zugleich ein wertvolles, in seiner Schlichtheit beinahe rührendes Zeit- und Sittenbild aus dem verflossenen Jahrhundert geschaffen. Und wenn dies Buch, wie nicht anders zu erwarten, durchweg altschwäbische Färbung trägt, so werden die Leser, die wir ihm außerhalb Württembergs gewinnen möchten, gerade darin einen besonderen Reiz finden.

Der Vater Dillmann.

In ländlichem Rahmen bietet uns der Sohn Dillmann ein Bild von ähnlichem Reize, wie es sein Freund, der unvergeßliche Julius Klaiber, in seinem „Stuttgart vor 100 Jahren“ für die Kenntnis des hauptstädtischen Lebens von ehedem geschaffen hat. Zugleich aber lernen wir auch den Sohn erst recht aus dem Vater verstehen: eine ganze Reihe von Zügen, die den Rektor des Stuttgarter Realgymnasiums ausgezeichnet haben, erweisen sich dem aufmerksamen Leser als väterliches Erbgut.

Aus kleinen, ärmlichen Verhältnissen heraus hat der Sohn des Zimmermanns Elias Dillmann in Illingen, einem Dorfe im Oberamt Maulbronn, unweit der badischen Grenze, sich durch rastloses, zielbewußtes Streben zu einem der geachtetsten und wohlhabendsten Bürger seines Heimatdorfes emporgearbeitet, dem ganze Geschlechter ihre Schulbildung und ihre Erziehung verdankten und der auch außerhalb seiner Amtsthätigkeit gar vielen ein kluger und wohlwollender Berater in allerlei leiblichen und geistigen Nöten geworden ist. Selbst noch im schulpflichtigen Alter stehend, darf der aufgeweckte und zuverlässige Knabe bereits gelegentlich den Lehrer vertreten, der ihn dann mit 14 Jahren in die Lehre nimmt, denn Schullehrerseminare gab es damals noch keine. Durch praktische Uebung muß er sich selbst das meiste, auch das Orgelspielen, lehren; daneben hilft er als getreuer Sohn der Mutter bei den Feldarbeiten und im Weinberg; dazwischen hinein ist der Schulgehilfe wohl einmal auch als „Treiber“ thätig bei einer der großen königlichen Hofjagden auf der Solitude, von der sorgsamen Mutter mit einem Laib Brot und einem Groschen ausgerüstet, den er als „ver-

1) Beide Aufsätze sind in der „Württembergischen Volkszeitung“, dem Organ der deutschen Partei in Württemberg, erschienen.

Digitized by Google

spart" wieder abliefert, als er nach fünf Tagen mit den andern Bauern von der Frone zurückkehrt.

Mit 18 Jahren findet Elias eine Stelle als „Provisor" bei dem erkrankten Schullehrer in Nieringen mit einem Gehalt von 8 Gulden jährlich und freier Station. Auf dem offenen Bühnenraum ohne Fenster wird ihm ein Lager von Heu und Stroh, mit ein paar zusammengenähten Säcken als Decke, bereitet; hier schläft er — trotz der Tauben, die über seinem Haupte nisten — den Schlaf des Gerechten, bis ihn Schlag 5 Uhr sein kranker Schulmeister durch eine sinnreiche Einrichtung — eine Schnur mit einer Schelle, die vom Krankenzimmer im unteren Stock durch ein Loch im Fußboden bis an die Lagerstatt des Provisors geleitet war — aus den ersten Morgenträumen weckt. Er eilt zum „Morgenläuten" in die Kirche, dann holt er sich am Brunnen sein Waschwasser und ist um 6 Uhr bei der gebraunten Morgensuppe zugegen. Um ½7 Uhr läutet er zum zweitenmal die Schulglocke; dann unterrichtet er — nach der Methode, die ihm sein gesunder Menschenverstand und seine herzliche Liebe zur Jugend eingiebt — von 7—9 Uhr die Großen, von 9—11 Uhr die Kleinen, und läutet um 11 Uhr die Mittagsglocke, die auch ihn zum ländlichen Mahl am Tische seines Brotherrn ruft. Der Nachmittag ist in der Zeit von Georgii bis Martini (April bis November) schulfrei; auch von Hausaufgaben weiß jene glückliche Zeit noch nichts, so wenig als von ausgezirkelten Lehr- und Stundenplänen. Aber der Schullehrer ist ja zugleich der Meßner, und so hat er bis zum Abend noch dreimal am Glockenseil in der Kirche zu ziehen: zwischen 3 und 4 Uhr die „Vesperglocke", zwischen 4 und 5 die „Türkenglocke", zur Erinnerung an das Jahr 1682, da die Türken vor Wien standen, und endlich, wenn die Nacht hereinbricht, die „Ave Mariaglocke". Name und Sitte hatten sich aus der katholischen Zeit erhalten. Was sich von Kindern noch auf der Straße herumtreibt, geht jetzt schleunigst nach Hause, und im Kreise der Seinigen und des Gesindes betet der Hausvater den alten Spruch: „Ach bleib' bei uns, Herr Jesu Christ, dieweil es Abend worden ist." — Der Sonntag bringt dem Provisor vermehrte Arbeit: die Kirche reinigen, die Stühle für die Gemeinderäte abwischen, das Lied beim Pfarrer holen, Orgel spielen und vorsingen und nebenher die Schuljugend im Zaume halten; auch bei Kindtaufen, Leichen und Hochzeiten ist er unentbehrlich.

Nach zweijähriger Probezeit in Nieringen wird Dillmanns Vater wohlbestallter Provisor in Gerlingen, am Fuße der Solitude; seine Besoldung wird von 8 auf 12 Gulden erhöht. Die Nachmittage und Abende bringt er meist auf der Solitude zu, wo er die Kinder des Oberförsters gegen eine Belohnung von einem Groschen für den Nachmittag unterrichten darf.

Unterdessen hat er auch in Stuttgart seine Dienstprüfung mit der Note „vorzüglich befähigt für den Schuldienst" bestanden. Mit dieser Empfehlung meldete er sich um die erledigte Schullehrerstelle in Illingen und wird ohne Wahlkampf einstimmig gewählt.

„Den 11. Juni 1819 — so lautet der auch sprachlich denkwürdige Eintrag im Familienregister — wurde Elias Dillmann von der Kommune nominiert und präsentiert und am 28. Juni von dem Konsistorium konfirmiert." Damit ist der Geselle zum Meister geworden. Der Abschied, den ihm die Gerlinger hielten, und der feierliche Empfang in Illingen sind beredte Zeugnisse dafür, was jene an dem treuen und geschickten Lehrer verloren, diese an ihm zu gewinnen hofften.

Er hat die Hoffnungen seiner Illinger nicht getäuscht. Mit seltener Hingebung und mit dem Einsatze seiner ganzen in sich gefestigten Persönlichkeit widmete er sich seinem schweren Berufe. „Da war nirgends etwas Angelerntes, etwas Fremdartiges; was er gab, kam aus ihm selbst. Es war, wenn ich so sagen darf, eine vollständige Verinnerlichung seines Berufs, was seinem Unter-

Digitized by Google

richt die höhere Weihe gab," schreibt der Sohn und nennt damit zugleich auch die Eigenschaften, die ihn selbst als Lehrer auszeichneten. —

Von äußeren Ereignissen oder Veränderungen haben wir von jetzt ab wenig mehr zu berichten. Im Jahre 1820 schließt er den Bund mit einem gediegenen, fleißigen und erwerbsamen Mädchen, der Tochter des Schullehrers in Untereensingen, die ihm nach 15jähriger glücklicher Ehe durch den Tod entrissen wird, nachdem sie ihm sechs Kinder geschenkt und ihm treulich geholfen hat, den Wohlstand des Hauses zu mehren. Denn der Schullehrer Elias Dillmann ist zugleich ein trefflicher Landwirt und Weingärtner. Wenn er morgens, mit Tagesgrauen, aufsteht, so giebt er noch vor Schulbeginn den Mägden und Taglöhnern die Weisungen für die Arbeit des Tages, und am Abend fordert er von jedem genaue Rechenschaft. So rollt das Lebensbild, das der Sohn vom Vater zeichnet, zugleich ein Bild des ganzen bäuerlichen Betriebs von dazumal vor unsern Augen auf; zumal die Weinlese schildert er uns mit einer epischen Behaglichkeit, die zeigt, wie sehr auch ihm seine Weinberge ans Herz gewachsen waren! Und in diesem Zusammenhang dürfen wir auch die zahlreichen kernigen Sprüche anführen, die durch das ganze Buch verstreut sind und die uns mit ihrer nüchternen Lebenswahrheit und schlagenden Kürze zuweilen an die Lebensregeln des alten Cato gemahnen. „Je weniger Bedürfnisse sich der Mensch angewöhnt, desto freier lebt er." „Was du dir selber thun kannst, darfst du nicht andern zumuten." „Das Teuerste ist das Billigste in den Kleidern." „Die Kleider sind nicht für die Eitelkeit da, sondern zum Schutz." „Thue mit den Mägden nicht Kamerädles," sagte er zu den Töchtern, „mach dich nicht gemein mit den Taglöhnern," warnt er die Söhne. „Neben einem Frömmler ist ein Acker eine Carolin weniger wert" u. a. m. Seiner naturwüchsigen Art war eben alles Ungesunde und Ueberspannte auch im religiösen Leben zuwider; seine Frömmigkeit war keine kopfhängerische oder sentimentale, sondern eine frische, thatkräftige, die er bewährte im Dienst der Schule und der Gemeinde, wie als das allverehrte Oberhaupt der Familie, in der er König und Priester war. Mit Stolz erfüllte ihn, was er an seinen Söhnen erleben durfte. „Es ist wahr, an euch zwei Kerle dürfte sich kein Prälat schämen," sagte er einmal in überquellendem Vaterstolz zu ihnen, als sie, beide schon in Amt und Würden, die Ferien im Elternhause zubrachten und ein Freund des Hauses ihn als glücklichen Vater gepriesen hatte. Aber er blieb sein Leben lang bescheiden und fern von Selbstüberhebung. Als ihm in den fünfziger Jahren von einflußreichen Freunden eine Kandidatur für den Landtag angeboten wurde, lehnte er sofort ab, mit der Begründung, daß er dazu nicht der Mann sei. „Dazu müsse man mehr haben, als er zu bieten vermöge."

Im Jahre 1867, als er bereits das siebenzigste Lebensjahr überschritten hatte, kam er um seine Pensionierung ein, und der König verlieh ihm aus diesem Anlaß die goldene Civilverdienstmedaille. Noch 10 Jahre durfte er sich in geistiger und körperlicher Rüstigkeit auf der heimatlichen Scholle des wohlverdienten Ruhestandes erfreuen. Er stand im 83. Jahre, als eine Erkältung, die er sich in seinem Weinberg zugezogen hatte, seinem Leben ein Ende machte, am 5. März 1877.

Mit den Kindern und Enkeln trauerte an seinem Grabe die ganze Gemeinde Illingen, für die er eine fromme Stiftung zur Anschaffung von Traubibeln bestimmte. Heute noch lebt in seinem Heimatort das Bild des Schulmeisters von Illingen, der nicht mehr sein wollte, als er war, aber in dem, was er war, ein ganzer Mann gewesen ist.

Ich habe oben gesagt, daß so manche Züge, welche den verewigten Rektor des Realgymnasiums auszeichneten, sich dem aufmerksamen Leser als väterliches

Digitized by Google

Erbstück darstellen. Nur daß eben der ganz verschiedene Bildungsgang und die Lebensstellung, wie sie dem Sohne beschieden waren, aus diesem noch etwas ganz anderes gemacht haben, als der Vater war. Es ist wohl keine Anmaßung, sondern nur ein Ausdruck meiner Anhänglichkeit und Dankbarkeit für alles, was ich als Hilfslehrer und bald darauf als Professor am Stuttgarter Realgymnasium meinem langjährigen Rektor verdanke, wenn ich versucht habe, die Eigenart und die Bedeutung dieses unvergeßlichen Mannes mir und anderen klar zu machen.

Der Sohn Dillmann.

Der Schöpfer des württembergischen und Rektor des Stuttgarter Realgymnasiums, dessen Vorbild für die gleichartigen Anstalten unseres engeren Vaterlandes maßgebend gewesen ist, war eine so eigenartige, gewaltige Persönlichkeit, daß er nicht nur den Tausenden, die als Schüler, den vielen, die als Lehrer oder Kollegen amtlich mit ihm verbunden waren, unvergeßlich bleiben wird, sondern es mußten auch diejenigen, die nur in allgemein menschliche Berührung mit ihm kamen oder ihn nur aus seinen Schriften kannten, notwendig den Eindruck eines ungewöhnlich reichen Geistes und einer unbeugsamen, zielbewußten Thatkraft empfangen. Als Lehrer im höchsten Maße anregend, begeisternd, auch die Trägen oder Schwachen mitreißend durch die Originalität seiner Methode, die Anschaulichkeit, mit der er zu unterrichten und auch den sprödesten Stoff zu durchgeistigen wußte, väterlich wohlwollend und doch wieder, wo es not that, streng und unerbittlich, ein Meister in der Diagnose und in der Behandlung der Schüler, die ihn verehrten, wie nicht leicht ein Lehrer verehrt wird, und die ihm keinen treffenderen Beinamen zu geben wußten, als „der Herr" – so war Dillmann in der That eine Herrschernatur, und die Art, wie er sein Rektoramt führte, läßt sich vielleicht am besten mit der eines patriarchalischen Königs vergleichen. Er war kein Freund der parlamentarischen Regierungsform und des allgemeinen Stimmrechts, wenn es gestattet ist, diese Bezeichnungen auf das Leben der Schule anzuwenden: mit Sitzungen und Konventen hat man am Stuttgarter Realgymnasium sehr wenig Zeit zugebracht, und wenn es je sein mußte, so wählte er die Stunde so, daß dem Unterricht keine oder doch möglichst wenig Zeit entzogen wurde. Denn einer der obersten Grundsätze des Vielbeschäftigten war es, die Zeit auszukaufen, und dafür zu sorgen, daß der gleichmäßige Pendelschlag des Schullebens so selten als möglich unterbrochen werde. Er wußte es, daß Arbeit, regelmäßige, strenge Arbeit, eines der einfachsten und wirksamsten Erziehungsmittel der Jugend ist. Es ist kein Zweifel, daß von den Schülern des Stuttgarter Realgymnasiums, zumal in den drei obersten Klassen, ein starkes Maß angestrengter Arbeit verlangt wird, denn die Ziele, die Dillmann seiner Anstalt gesteckt hat, sind hoch, und der Maßstab, der an die Leistungen der Schüler gelegt wird, ist streng. Trotzdem durfte Dillmann die Genugthuung erleben, daß vor einigen Jahren, als der Ueberbürdungssturm auch über unser Land hinzog und selbst in der Abgeordnetenkammer einigen Staub aufwirbelte, sein Realgymnasium von diesem Sturme ganz unberührt geblieben ist. Er hatte es verstanden, jene schlaffe und weichliche Zeitströmung, die sich vom Elternhause auch auf die Schule zu übertragen droht, von seiner Anstalt fern zu halten.

Selbst unermüdlich in der Arbeit für die Schule und jeden Morgen, auch im strengsten Winter, der erste auf dem Platze, ausgerüstet mit einer staunenswerten Willens- und Arbeitskraft und zugleich mit einer großartigen Vielseitigkeit der Bildung, so daß keines der mannigfaltigen im Realgymnasium gelehrten Fächer ihm fremd war, erwartete er auch von seinen Lehrern ein hohes Maß von Aufopferungsfähigkeit und Hingebung an ihren Beruf. Aber er erleichterte ihnen auch wieder die Arbeit durch das große Maß von Freiheit und Selb-

Digitized by Google

ständigkeit, das er ihnen in der Ausübung ihres Berufs gewährte. Niemals hat er ohne Not und niemals in kleinlicher Weise eingegriffen; je besser der Lehrer ohne ihn zum Ziele kam, um so lieber war es ihm. Er verstand es zu regieren, ohne daß man viel davon spürte; aber es ging eine geheime geistige Kraft von dem Manne aus, die unsichtbar im Hause waltete und der Schule ihr eigenartiges Gepräge verlieh. Er war eben eine großartige Natur, der über den Dingen und Menschen stand, wie er auch als Schriftsteller stets über dem Gezänke der streitenden Parteien und Schulmeinungen in vornehmer Ruhe seinen Standpunkt genommen hat. Bureaukratische Vorschriften und Verordnungen liebte er nicht und brauchte er nicht; jene mechanische und gedankenlose, wenn auch äußerlich korrekte Art, seinen Dienst zu thun, war ihm im Grund der Seele zuwider, und er suchte auch seine Lehrer durch sein stilles Vorbild und ohne viel Worte dahin zu bringen, daß sie ihre Aufgabe an der Jugend von innen heraus, als sittliche Aufgabe erfaßten. Von der modernen Schulreform versprach er sich wenig Gutes, und es giebt zu denken, daß das Realgymnasium, trotz seiner von Hause aus fortschrittlichen Richtung, doch in vielen Stücken die alte württembergische Tradition treuer bewahrt hat als das humanistische Gymnasium[1]).

Die gleichen Eigenschaften, die ihn als Lehrer und Rektor auszeichneten, schmückten auch den Menschen: schlicht und natürlich, öfters derb, aber niemals taktlos oder verletzend, wahr und aufrichtig, womit ein hoher Grad von Lebensklugheit wohl vereinbar, immer die Sache im Auge behaltend und in seltenem Maße frei von der menschlichen Schwäche, die eigene Person in den Vordergrund zu rücken, ein Mann nicht nur von Geist und schlagfertigem Witz, sondern auch von schwäbischer Tiefe des Gemüts, dabei auf den verschiedensten Gebieten menschlicher Interessen wohl bewandert — man erinnert sich noch des zündenden Artikels, den er als erfahrener Weingärtner seinerzeit im „Schwäb. Merkur" zur Frage des Umgelds veröffentlichte, wie seiner schönen „Astronomischen Briefe", mit denen er weite Kreise zu einer denkenden Betrachtung der Natur und des gestirnten Himmels anregte. So steht heute noch das Bild des Dahingeschiedenen vor mir, die hohe, ehrfurchtgebietende Gestalt mit dem schnee-

1) Da der Unterschied zwischen dem württembergischen Realgymnasium und dem preußischen, sowie anderen Anstalten dieses Namens nicht allen Lesern vollkommen klar sein dürfte, so verweisen wir die, welche genauere Belehrung wünschen, auf den vortrefflichen Aufsatz Professor Plancks über das württembergische Realgymnasium in dem 1899 erschienenen „Württemberg-Heft" der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte." Dillmann selbst hat in dem Programm seiner Anstalt zum Schlusse des Schuljahres 1871/72 über „die Idee der Realgymnasien und ihre Verwirklichung in dem Stuttgarter Realgymnasium" geschrieben, eine Abhandlung, aus der so recht hervorgeht, wie der Verfasser neben der Betonung des hohen Wertes eines ausgiebigen Unterrichts in den exakten Wissenschaften doch zugleich entschieden humanistisch gesinnt war. Nachdem er gegen den Schluß seiner Erörterung den Vorschlag des Autors der „Nationalen Erziehung", das Französische in den Privatunterricht zu verweisen und aus dem Lehrplan der Gymnasien auszustoßen, zurückgewiesen hat, fährt er fort: „Auch die englische Sprache würde ich in einem Realgymnasium nur dann vermissen können, wenn ein vollwichtigerer Ersatz von anderer Seite her dafür gewonnen werden könnte. Und so sei es mir gestattet, hier noch einen Wunsch auszusprechen, der nicht unmöglich zu erfüllen wäre. Ich meine den Unterricht im Griechischen. Den Homer gelesen zu haben, ist eine Erquickung für das ganze Leben. Das Gesicht ergrauter Beamten, in dem der Stichel der Zeit die unverkennbaren Spuren bureaukratischer Monotonie eingegraben hat, verklärt sich, wenn ihnen bei Gelegenheit der vollönende Hexameter der Ilias unerwartet an das Ohr schlägt. Es ist, wie wenn die Jugend plötzlich wieder in ihnen aufflackere. Wenn es erlaubt würde, das Griechische in der oberen Abteilung des Realgymnasiums einzuführen, so wäre dasselbe um einen großen Schritt seinem Ideal näher gerückt. Es ließe sich in dem Maße, als der lateinische Unterricht in seiner Bedeutung zurücktritt, durch das Griechische ein Äquivalent in die philologische Wagschale des Realgymnasiums legen. Und um diesen Preis ließe ich gerne das Englische als obligates Unterrichtsfach fallen." U.

Digitized by Google

weißen Haar und dem blitzenden Auge, das der treue Spiegel seines reichen Innenlebens war. Er war seinem Wesen nach fast in gleichem Maße Idealist und Realist, zugleich eine glückliche Verbindung konservativer und liberaler, schwäbischer und deutscher Eigenschaften, und die Schule, die ihn wie einen Vater betrauert, war der echteste Ausdruck seiner ganzen Persönlichkeit. Das Schicksal hat es ihm versagt, die Erfüllung seines Herzenswunsches, die Gleichberechtigung seines Gymnasiums mit dem humanistischen, noch selbst zu erleben, aber von der hohen geistigen Warte aus, von der er die Entwicklung der Dinge zu überschauen pflegte, hat er einen zuversichtlichen Blick in jenes gelobte Land gethan, das seinen Erben beschieden ist, und er ist gestorben in dem unerschütterten Glauben an die siegende Macht der Wahrheit, deren Dienst sein Leben geweiht war.

Stuttgart. Prof. Dr. H. Planck.

Der Schulstreit im Königreich Sachsen.

Dresden braucht ein fünftes Gymnasium für die Oststadt, und es hat damit nach der Ueberzeugung des Stadtrats große Eile: mit dem 16. April 1903 soll die Anstalt ins Leben treten. Zum Teil deswegen schlug diese Behörde den Stadtverordneten vor, die Sache ohne Staatsbeihilfe auszuführen. Denn mit einer solchen, wenn sie überhaupt gewährt werden würde (der Landtag sei bekanntlich für Ausgaben im Interesse Dresdens schwer zu haben), — mit einer solchen Beihilfe werde es doch erst in einigen Jahren gelingen, das Gymnasium errichtet zu sehen. Aber noch ein anderer Grund hat den Stadtrat zu seinem Vorschlag bestimmt, und er wurde von dem Referenten Dr. med. Pilling in der Stadtverordnetensitzung vom 9. Oktober an erster Stelle genannt: „Der Rat will nach dem gedruckten Vortrag an die Stadtverordneten auf die Staatsbeihilfe verzichten, weil er andernfalls den Einfluß auf die Besetzung der Lehrerstellen, beziehentlich auf die Aufstellung der Lehrpläne verlieren würde. Meine Herren! Der Einfluß, den der Rat auf die Schulen gewinnen kann und gewinnen muß, ist nicht zu unterschätzen. Es kann hier nicht der Ort sein, die näheren Gründe auseinanderzusetzen; diese sind in den Ausschußsitzungen bereits zur Genüge vorgebracht worden, und sie eignen sich durchaus nicht für die Oeffentlichkeit. Aber, wie gesagt, man muß den Einfluß, den der Rat auf die Einsetzung des Lehrerpersonals, beziehentlich auf die Beaufsichtigung der Anstalt und die Gestaltung der Lehrpläne gewinnen kann, durchaus nicht zu gering einschätzen."

„Auf die Gestaltung der Lehrpläne": denn der Stadtrat will ein Reformgymnasium, mit Gabelung in gymnasiale und realgymnasiale Kurse von Untersekunda an, und daß dafür das Ministerium eine Unterstützung zu leisten geneigt sein würde, ist unwahrscheinlich. Sachsen besitzt ein Reformgymnasium bisher ebenso wenig wie Bayern, Württemberg, Hessen, Mecklenburg, Sachsen-Weimar, Oldenburg und Elsaß-Lothringen. Es besitzt nur drei Realgymnasien, die in der Umgestaltung nach dem Frankfurter System begriffen sind, die Dreikönigschule in Dresden seit 1895, die Realanstalt in Plauen seit 1900 und die in Zwickau seit 1902. Was nun in der bezeichneten Sitzung für, was gegen die Errichtung eines Reformgymnasiums gesagt worden ist, ersehen wir aus dem amtlichen Protokoll in der außerordentlichen Beilage zum Dresdener Anzeiger vom 18. Oktober. Daraus sei das Wesentliche mitgeteilt, aber nicht mit der Absicht, die Polemik gegen die Preisung der Neuform und die Darlegung der von ihr zu erwartenden Nachteile in vollem Umfang wieder aufzunehmen.

Die von mir zuerst in der Schrift über „die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau" behandelte Frage habe ich noch einmal in zwei Artikeln des Jahr-

Digitized by Google

gangs 1898 dieser Zeitschrift mit dem Titel „Reformgymnasien und Normalgymnasien" erörtert, nachdem ich im Sommer 1897 das Goethegymnasium wiederholt besucht und damit Beobachtungen in den beiden anderen Frankfurter humanistischen Gymnasien und dem dortigen Reformrealgymnasium „Musterschule" verbunden hatte. In jenen Artikeln habe ich, wie Andere, nicht nur Hingebung und Geschick der am Goethegymnasium Wirkenden, sondern auch das dort im klassischen Unterricht bis dahin Erreichte, wie sich gebührte, in vollstem Maße anerkannt, habe auch meine Ueberzeugung ausgesprochen, daß das Endergebnis dieses Unterrichts ebenfalls nicht unbefriedigend sein werde, habe dies gethan nicht bloß auf Grund des bisher Geleisteten, sondern auch infolge der Erfahrungen, die ich sechs Jahre lang an einer ähnlich organisierten Anstalt der Schweiz gemacht; ja ich habe für einen bestimmten (jetzt hoffentlich von Preußen durch die neuen Lehrpläne abgewehrten) Fall sogar für möglich erklärt, daß die Sicherheit des sprachlichen Wissens und die grammatische Solidität der Interpretation einmal in der obersten Klasse eines Reformgymnasiums größer sein würde, als in der eines mit ihm verglichenen Gymnasiums nach gewöhnlichem Lehrplan, — für den Fall nämlich, daß man von der fehlerhaften Zurückdrängung der sprachlichen Uebungen in den oberen Klassen, wie sie an einem großen Teil der Gymnasien mit neunjährigem Lateinunterricht in neuerer Zeit stattfinde, nicht zu dem richtigen, durch die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums gebotenen Betrieb zurückkehre und daß sich andererseits die Reformschulen *nicht* auf diese falsche Bahn drängen ließen. Nichtsdestoweniger mußte ich mich mit Entschiedenheit gegen die Umgestaltung des höheren Schulwesens nach Art der Reformschulen erklären, außer anderem auf Grund der zweifellosen, zum Teil von mir selbst beobachteten unheilvollen Konsequenzen, welche ganz analoge Organisationen in mehreren fremden Ländern gehabt haben, und ich habe diese Erklärung auch in meiner Besprechung von Reinhardts Straßburger Vortrag (in Heft II des lauf. Jahrgangs dieser Zeitschrift) mit Ergänzung der früheren Argumentation wiederholt. Nach alle dem scheint es mir vorläufig für mich nicht angezeigt, die Polemik gegen eine Verallgemeinerung der Neuform in eingehender Weise fortzusetzen. Doch dünkt es mich notwendig, über das, was in dieser Richtung gethan wird, soweit es bemerkenswert ist, Bericht zu erstatten und überall da, wo zugleich unberechtigte Angriffe gegen die Normalgymnasien gemacht werden, diese zurückzuweisen. Auch wird man mir nicht verdenken, wenn ich mich bei dem Referat über die Dresdener Verhandlungen öfter eines kürzeren oder längeren Zwischenrufs nicht enthalte. Wenn ich die Voten einzelner Redner vom 9. Oktober teilweise genau nach dem Wortlaut mitteile, so geschieht es, weil man es sonst bei einigen Aeußerungen vielleicht nicht glauben würde, daß sie von Vätern der Stadt Elbflorenz gethan sind.

Der Stundenplan des Dresdener Reformgymnasiums soll nicht genau dem der Frankfurter Anstalt entsprechen, weil er sich der Lehrplangestaltung der Dresdener Dreikönigschule, des Reformrealgymnasiums, das Ostern 1904 seine ersten Abiturienten entlassen wird, zu akkommodieren hat. Während das Goethegymnasium je 6 Stunden Französisch in VI, V, IV und je 2 in den beiden Tertien hat, sollen die franz. Stunden für diese Klassen in Dresden sein $5 + 6 + 7 + 4 + 4$, also im Ganzen 4 mehr; während das Latein in Frankfurt mit je 10 Stunden in den Tertien versehen ist, soll es in Dresden nur je 9 haben; während das Goethegymnasium dem Deutschen in VI 5, in V und IV je 4 Std. giebt, sollen diesem Unterricht nach der Dresdener Reform in VI 6, in V und IV je 5 Std. zugeteilt werden.

Diese *Vermehrung der deutschen Stunden* gegenüber der bisher an den sächsischen Gymnasien üblichen Zahl (in VI bis IV um je 2, in Unter III

Digitized by Google

bis Unter II um je 1 Std.) ist, wie Dr. **Pilling** ausführte, „nur mit größter Freude zu begrüßen. Die vornehmste Aufgabe ist doch die: Deutsche zu erziehen und zu bilden, nicht Griechen, Römer, Engländer und Franzosen [wie dies nach Redners Meinung gegenwärtig zu geschehen scheint]. Unsere Jugend muß viel intensiver und inniger mit dem deutschen Volkstume vertraut gemacht werden. Was nützt es dem Deutschen, wenn er in die altklassische Litteratur vollkommen eingeweiht ist [wie das der deutsche Gymnasialabiturient ist] und die deutsche Litteratur ihm mehr oder weniger eine terra incognita bleibt? [Das bleibt sie ihm nämlich.] Ich spreche aus eigener Erfahrung: Es wurden Verse aus der Odyssee und Ilias, Oden von Horaz u. s. w. gelernt [aber deutsche Gedichte gar nicht?], und es war wenig bezw. gar keine Gelegenheit geboten, neben der Bekanntschaft mit den hervorragendsten Dichtern, wie Schiller, Goethe, Uhland u. s. w., in die deutsche Litteratur einzudringen. [Also mit den hervorragendsten wurde doch Bekanntschaft gemacht, deshalb sagte Redner „mehr oder **weniger** eine terra incognita." Nähere Bezeichnung der von ihm in der letzten sächs. Lehrordnung und der jetzigen Praxis vermißten wäre nicht uninteressant.] Darum heißt es vornehmlich: Deutschen und nochmals deutschen Unterricht pflegen! (Vielfaches Bravo.) Betrachtet man z. B. den Lehrplan der höheren Lehranstalten in Frankreich, so findet man, daß rund ein Drittel des gesamten Unterrichts der französischen Sprache, Litteratur und Geschichte gewidmet ist. Will man behaupten, daß Frankreich deshalb weniger ausgebildete Schüler aus der Schule entläßt, als wir? [In der That **will** man nicht nur behaupten, sondern es ist behauptet worden, auch von Franzosen, daß deutsche Gymnasialabiturienten besser ausgebildet für Universitätsstudien seien, als französische Lycealabsolventen.] Unsere herrliche deutsche Litteratur steht weder an formalem Werte, noch an ethischem Gehalte hinter der Antike zurück, sie wird von unserer Jugend viel besser verstanden und wirkt viel tiefer und eindringlicher auf sie, weil sie unseres Geistes, unseres Blutes ist. [Und **noch** viel besser versteht unsere Jugend viele Meisterwerke unserer Litteratur, wenn sie Kenntnis von antiker Litteratur gewonnen.] Vom deutschen Standpunkte aus möchte die Verstärkung des Deutschen fast noch zu gering erscheinen. Der Dresdener Lehrplan mit 6 + 5 + 5 Std. Deutsch in VI, V, IV verdient jedenfalls vom Standpunkt des Deutschen aus den Vorzug vor dem Frankfurter mit 5 + 4 + 4 Stunden".

Danach die **Aufzählung der Vorzüge des Reformgymnasiums.**

I. „In ihm wird dem Schüler genügende Zeit zur ausreichenden Beherrschung der gelernten Sprache gegeben, bevor eine neue an ihn herantritt, wogegen dies im bisherigen Gymnasium wegen der schnellen Aufeinanderfolge des Beginns der fremden Sprachen nicht geschieht." Das von dem Redner „verhältnismäßig leicht" genannte Französisch wird allerdings drei Jahre im Reformgymnasium getrieben, ehe eine neue Fremdsprache beginnt, das Latein aber, wie im Normalgymnasium, nur zwei Jahre vor Beginn der nächsten Fremdsprache; und das Griechische, das Dr. Pilling als „anerkannt schwierig" bezeichnet, treibt man in den Normalgymnasien Preußens und Sachsens drei Jahre, ehe das Englische (oder Hebräische) hinzutritt, in dem Reformgymnasium dagegen nur ein Jahr lang vorher!

II. „Das klassische Altertum liegt dem kindlichen Geist viel zu fern." Noch ferner als die biblischen Geschichten des Alten Testaments? „Von dem Französischen hat der Sextaner früher manches bereits gehört, er beginnt das Studium desselben mit Freude." Im allgemeinen beginnt der Knabe mit besonderer Freude etwas ihm ganz Neues, auch vom Lateinischen gilt das. Spricht doch auch Reinhardt einmal von der „ungemeinen Lust und Frische", mit der der Sextaner Latein lernt, als einer „bekannten Thatsache".

III. „Die Eltern können bei der Reformschulorganisation — meint P. — bei weitem sicherer beurteilen, ob der Knabe fähig ist Latein zu lernen oder nicht". Es ist

Digitized by Google

mit Recht von verschiedenen Seiten bemerkt worden, daß sichere Entscheidung hierüber doch nur durch eine Probe im Lateinunterricht selbst geliefert werden könne und daß auch aus diesem Grunde ein früherer Anfang desselben empfehlenswert sei. (Eingehend ist dieser Punkt in der Schrift über „die Einheitsschule" S. 20, 22, 33, 44—47 erörtert.)

IV. „Dem Schüler ist die Möglichkeit geboten, viel intensiver und inniger in die deutsche Litteratur, Geschichte u. s. w. einzudringen und sich in ziemlich vollkommener Weise damit vertraut zu machen". Darüber unten mehr.

Auf Vorführung der Vorteile der Neuform aber folgte Widerlegung der „gegen sie ins Feld geführten Gründe". Von Interesse ist hier folgendes. Der Vorwurf, daß der Geschichtsunterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums durch die zu Gunsten des Griechischen notwendige Kürzung leide, wird als berechtigt nur anerkannt, wenn man durchweg den Stundenplan des Goethegymnasiums adoptiere; im Dresdener Plan würden deswegen der Geschichte, wie an den anderen Gymnasien von Ober II bis Ober I je drei Stunden zugeteilt werden. (Es ist uns nicht klar, ob das Plus zu der Gesamtstundenzahl hinzukommen oder von der Stundenzahl eines anderen Faches abgezogen werden soll.) — Ferner: „Eine weitere gegnerische Behauptung! Mathematik und Physik müßten in den Oberklassen in ihren Leistungen zurückgehen. Hierzu muß bemerkt werden, daß beide Fächer allerdings etwas beeinträchtigt zu werden scheinen; ob das allerdings ein so entsetzlicher Nachteil für die Ausbildung des Schülers ist, mag dahingestellt bleiben. Meiner Meinung nach ist es kein Nachteil". Andere Mediziner werden darüber anders denken und erst gar Mathematiker und Physiker, und auch mancher Philologe, wie meine Wenigkeit. — Weiterhin wurde dem Bedenken, daß in der Hinausschiebung des Griechischen nach Unter II der Uebergang zur Beseitigung dieses Faches liege, mit der Citierung von Reinhardts Worten begegnet: „Man würde dem Reformplan das Herzblatt ausbrechen, wenn man die alten Sprachen in den oberen Klassen verkürzen wollte". Gewiß. Indes sind denn nicht sehr viele bereit zur Ausbrechung des Herzblattes? — Abgeschlossen aber wurde dieser Teil der Rede durch die mit dem dicht Vorhergehenden wenig zusammenhängenden Worte: „Das nationale Leben der Jetztzeit muß in der Schule mehr berücksichtigt werden, die dem Staat und der Gemeinde die Beamten, Lehrer, Aerzte, Rechtsanwälte u. s. w. geben soll. Non scholae, sed vitae discimus!"

Hierauf referierte Dr. Pilling über die Gutachten von drei Dresdener Gymnasialrektoren und dem dortigen (sit venia verbo paene sesquipedali) Reformrealgymnasialrektor, wobei die zwei den Vorschlag widerratenden Gymnasialrektoren etwas abgekanzelt wurden. Die Bemerkung in dem Gutachten des dritten Gymnasialrektors (das, wie das des vierten Rektors, der Errichtung des Reformgymnasiums günstig lautet): Frankfurt mit seinen hohen Gehalten habe besonders hervorragende Lehrkräfte, wies der Referent kurzweg mit den Worten ab: „eine Ansicht, die ich nicht teilen kann". Wenn dieses Gutachten sagt, das Goethegymnasium erziele zum Teil einen größeren Umfang der griechischen Lektüre als die sächsischen Gymnasien, so muß ich bemerken, daß bei Vergleichung der Frankfurter Anstalt mit mehreren badischen Gymnasien sich dieses Resultat nicht ergiebt. Uebrigens möchte ich gegenüber starker Betonung des erreichten Zieles wiederholen, was ich im Hum. Gym. IX S. 17 ausgeführt habe, daß in erziehlicher Hinsicht wichtig nicht sowohl das Wissensziel ist, zu dem man gelangt, als der Weg, den die Zöglinge einer Anstalt in den verschiedenen Unterrichtsfächern zurücklegen, und daß es auch in anderen Lehrgegenständen, z. B. in der Geschichte, sehr wohl möglich wäre, bei Streichung der Stunden in niederen Klassen und Vermehrung der Lektionen in oberen das gleiche, vielleicht sogar

Digitized by Google

ein besseres Wissensziel beim Abschluß des Gymnasialkursus zu erreichen, daß aber der geistbildende Einfluß des Fachs dadurch nicht gewinnen, sondern beeinträchtigt werden würde.

Am Schluß des ganzen Referats endlich erscheint noch ein neues, doch nach der Meinung des Referenten sehr bedeutungsvolles Argument: „Ein ganz wesentliches Moment aber sind die geringeren Kosten des Reformgymnasiums. Notwendig ist ein Gymnasium, notwendig ist ein Realgymnasium. Schaffen wir ein Reformgymnasium, so ersparen wir dadurch ein ganzes Lehrerkollegium insofern als der gemeinsame Unterbau bleibt und die drei Oberklassen sich gabeln in ein Gymnasium und ein Realgymnasium. [Und wird auch an Lehrern und Geldern gespart werden, wenn der Unterbau Parallelklassen braucht?] Aus allen diesen Gründen" u. s. w. (Lebhaftes Bravo.) —

Dr. med. Pilling war der Referent für den Rechtsausschuß der Stadtverordnetenversammlung gewesen. Als Berichterstatter für den Finanzausschuß sprach sodann Hofrat Dr. med. **Battmann**, die alsbaldige Errichtung einer neuen höheren Unterrichtsanstalt und zwar eines Reformgymnasiums aus den Mitteln der Stadt ebenfalls empfehlend, unter anderem mit der Bemerkung: „Da in Gymnasien und Realgymnasien zugleich der Platz für die Schüler fehlt, so lag natürlich der Gedanke sehr nahe, für beide zugleich Abhilfe zu schaffen, und der Gedanke war sehr bestechend, ein Reformgymnasium zu errichten". Auf den pädagogischen Wert des Reformgymnasiums ging er nicht weiter ein, „als Laie, dem die Sachverständigen maßgebend sind". —

Der Einzige, der seine Gründe gegen den Antrag des Stadtrates und der vereinigten Ausschüsse entwickelte, war Landrichter Dr. jur. **Heinze**. Er wandte sich zunächst gegen Einiges, was für Errichtung einer neuen Anstalt aus den Mitteln der Stadt gesagt worden war: er könne nicht anerkennen, daß es sehr wertvoll sei, wenn der Stadtrat Einfluß auf die Gestaltung der Lehrpläne und die Besetzung der Lehrerstellen habe; auch glaube er nicht, was in einer Ausschußsitzung gesagt worden, daß die städtischen Schulen Dresdens das Staatsgymnasium an innerem Werte überragten. Bezüglich des Wunsches nach einer Reformanstalt bemerkte H. zunächst: „Es ist merkwürdig, daß sich für die Reformgymnasien zwei vollständig entgegengesetzte Richtungen begeistern: einerseits die Richtung, die von dem Direktor Reinhardt, und andererseits die, welche von dem Berliner Journalisten Lange vertreten wird. Reinhardt will das Reformgymnasium, um die klassischen Sprachen zu retten, und Lange will es, weil er meint, es sei der erste Schritt, um den Klassizismus aus Deutschland zu beseitigen"; und die große Menge der für das Reformgymnasium Eintretenden stünden hinter Lange, wie H. unter Beistimmung hinzufügte. Sodann wies er darauf hin, daß man in Preußen jetzt zu allen höheren Studien und Berufsarten auf dem Wege des Realgymnasiums und dem der Oberrealschule ebenso wie auf dem des humanistischen Gymnasiums gelangen könne: wozu da noch der vierte Weg des Reformgymnasiums notwendig sei, verstehe er nicht. Herr Oberbürgermeister Beutler meine mit Reinhardt, daß klassische Bildung besser auf solchen Anstalten werde erzielt werden. Aber in den Stadtverordnetenausschüssen seien von anderen Seiten andere Gründe für das Reformgymnasium geltend gemacht worden. Es vermittele mehr praktische Kenntnisse, sei da gesagt worden, das heiße doch: weniger humanistische Bildung. Oder es sei behauptet, daß das Reformgymnasium weniger Arbeit von den Schülern verlangen werde, als die gewöhnlichen Gymnasien. Mit aller Schärfe wandte sich H. endlich gegen die Behauptung, daß das Reformgymnasium nationale Bildung besser vermitteln würde, als das humanistische. „Das ist ein Grund, den ich nun und nimmer gelten lassen kann. Meiner Ansicht nach hat das humanistische Gymnasium in nationaler Beziehung

Digitized by Google

geradezu Glänzendes geleistet. Die meisten großen Führer Deutschlands in der letzten Zeit sind durch das humanistische Gymnasium hindurchgegangen. Es hat eine nationale Gesinnung ersten Ranges vermittelt, und wir sind ihm gerade in dieser Beziehung zum größten Danke verpflichtet" (Beifall). —

Rechtsanwalt **Müller von Berneck** sekundierte Herrn Heinze aus finanziellen Erwägungen; auch kann er sich nicht für städtische Gymnasien begeistern, deren Lehrer dann doppelte Vorgesetzte hätten, und findet, daß die Stadtverordneten-Versammlung besser thäte, sich mit den unzähligen praktischen Fragen zu beschäftigen, für deren Lösung sie kompetent ist, und nicht mit Unterrichtsfragen, über die selbst Schulmänner noch nicht einig sind. —

Als siebenter sprach der Oberbürgermeister Geh. Finanzrat **Beutler**, von dessen merkwürdiger Rede wir ein größeres Stück wörtlich mitteilen müssen. Nach Besprechung der Bedürfnis- und der Finanzfrage wandte er sich der schultechnischen Erwägung zu. „Ich werde nun mit ganz kurzen Worten auf die Frage: Reform- oder anderes Human-Gymnasium? eingehen. Im allgemeinen überlasse ich das fachverständigen Ausführungen. In einem Punkte kann ich aber doch Herrn Schriftführer Müller v. Berneck nicht ganz recht geben, wenn er glaubt, daß eine Korporation wie das Stadtverordneten-Kollegium diese Frage gewissermaßen umschiffen könne. So schwierig sie ist und so viel schultechnische Gesichtspunkte dabei in Betracht kommen, so glaube ich doch, wird das Stadtverordneten-Kollegium diese Frage mit entscheiden müssen. (Sehr richtig!) Und, meine Herren, sie ist nicht bloß schultechnisch, sondern sie betrifft auch den Laien (Sehr richtig!) und geht gewissermaßen allen denen an das Herz, die Kinder in diese Schule zu schicken haben. (Zustimmung.) Ich bin überzeugt, daß auf die heutige Verhandlung die ganze Bürgerschaft Dresdens mit dem größten Interesse blickt und erwartet, wie sich das Stadtverordneten-Kollegium entscheidet."

„Meine hochverehrten Herren! Da gestatten Sie mir, in einer Beziehung eine wesentlich abweichende Stellung einzunehmen, als Herr Stadtverordneter Dr. Heinze. Er hat gesagt, daß die Männer, die aus dem humanistischen Gymnasium hervorgegangen seien, doch in nationaler Beziehung Hervorragendes geleistet hätten. Unterschreibe ich Wort für Wort. Ich widerstreite aber, daß unsere humanistischen Gymnasien infolge ihrer ganzen Organisation in der Erziehung eines nationalen Volkes ihre Aufgabe so erfüllt haben, wie wir es vielleicht in Deutschland erwarten dürfen. (Vielfache Zustimmung.) Meine Herren! Ich bitte, zu bedenken, daß wir in Deutschland die große Mehrheit unseres Reichstages in einer Partei haben, die nicht ihren Mittelpunkt im nationalen Wesen sieht (Sehr richtig!), sondern ihren Schwerpunkt jenseits der Alpen hat (Bravo! Sehr richtig!), daß eine andere große Partei den Schwerpunkt ihres politischen Denkens nicht im nationalen Sinne, sondern außerhalb des nationalen Sinnes hat (Sehr richtig!), und daß die führenden Leute dieser beiden Parteien auf humanistischen Gymnasien gewesen sind (Zuruf: Bebel!). Die führenden Leute heute!"

„Weiter, meine Herren! Ich will gewiß unser deutsches Volk nicht verkleinern, ich bin ein glühender Patriot, aber wenn ich bedenke und mir überlege, wie andere Völker, die für ihre gebildeten Stände eine andere Erziehungsmethode haben, uns in Bezug auf das Nationalgefühl vielleicht doch noch überlegen sind (Sehr richtig!), so frage ich mich doch, ob wir mit unserer Erziehung in allen Punkten auf dem rechten Wege sind, — allenthalben, meine Herren! Gehen Sie nach England! Dort lernt kein junger Mensch vor dem 14., 15. Jahre Latein und Griechisch; er lernt vor allen Dingen Englisch, englisch denken und englisch fühlen, er lernt aber nicht lateinisch und römisch fühlen und denken, sondern englisch. Und gehen Sie nach Frankreich! Dort wird auch bei der

Digitized by Google

Erziehungsmethode in erster Linie das Hauptgewicht auf den nationalen Unterricht gelegt."

„Meine Herren! Ich bin doch der Ansicht, daß es wahrlich — man kann sich ja darin täuschen — einen Unterschied ausmachen wird, ob jemand erst bis zum 15. Jahre ausschließlich ganz durchgebildet deutsche Sprache lernt, wobei das andere mehr nebensächlich behandelt wird, oder ob er, wenn er erst in seiner Denkungsart vorgeschritten ist, wenn sein Charakter gefestigt ist, erst dann an das klassische Altertum herantritt."

Auch zu dem letzten Passus ist im Stenogramm der Ruf „Sehr richtig" notiert. Mir gelingt es bei allem Bemühen nicht, den Sinn dieser Alternative zu fassen. Was dasteht, ist doch, wie wenn man Jemand sagte: „Es macht einen Unterschied, ob a ist oder ob a ist". Auch der Sinn der Worte will sich mir nicht erschließen, mit denen H. Beutler den Zuruf „Bebel" erwiderte. Denn man kann doch weder leugnen, daß Bebel heute ein führender Mann in der sozialdemokratischen Partei ist, noch behaupten, daß er ein humanistisches Gymnasium durchgemacht hat. Wenn aber der Redner dazu auffordert nach England zu gehen, um dort zu sehen, daß kein junger Mensch vor dem 14., 15. Jahre die klassischen Sprachen zu lernen beginnt, so können wir ihm diese Aufforderung nur zurückgeben, damit er sieht, in welch starkem Irrtum er hier und offenbar auch in Bezug auf den Unterricht in englischer Sprache und Litteratur an den englischen höheren Schulen befangen ist. Denn in Wahrheit ist der Umfang, in dem dieser insbesondere an den altberühmten Anstalten erteilt wird, und noch mehr der, in welchem er dort noch vor wenigen Jahrzehnten getrieben wurde, ein klarer Beweis dafür, daß die Weckung nationalen Sinnes in der Jugend keineswegs durch die Aussetzung eines starken Stundenmaßes speziell für heimische Sprache und Litteratur bedingt ist.

Nach den zitierten Worten aber versicherte der Herr Oberbürgermeister, wie weit er entfernt sei, das Maß der klassischen Kenntnisse bei den Schülern beschränken zu wollen, daß nur ein anderer Weg zum gleichen Ziel eingeschlagen werden solle, weil man es für einen hervorragenden Vorteil halte, wenn die jungen Leute gereifter an das Griechische und Lateinische heranträten. —

Von wesentlich anderem Gesichtspunkt empfahl die Einführung der Reuform dann in einer teilweise humoristischen Rede Herr Baumeister **Hartwig**, nämlich als eine Schule für Minderbegabte. Das klassische Gymnasium der alten Art mit seinen hohen Anforderungen werde er immer als die höchste und bedeutendste Bildungsstätte betrachten (was um so mehr anzuerkennen ist, als der Redner eine solche Anstalt, wie er selbst bemerkte, nicht besucht hat); es sei jedoch im Grunde nur für auserlesene Geister geschaffen, denen Gott besondere Anlagen verliehen habe, nicht für das Mittelgut, aus dem nun einmal die Menschheit hauptsächlich zusammengesetzt sei. Solchen Menschen werde leichter ums Herz werden, wenn sie aufs Reformgymnasium gingen mit gutem Gemüt, aber nicht ganz zureichenden Verstandeskräften. Und mit derartigen Jungen müsse, meint H., um so mehr gerechnet werden, als eine große Menge reicher Leute nach dem beliebten Dresden auch zu dem Zweck zöge, um die Bildungsanstalten der Stadt durch ihre Söhne besuchen zu lassen. Deswegen brauche man Reformschulen. „Sonst kommen die reichen Leute nicht mehr zu uns herein." —

In Bezug auf Logik und Sachkenntnis wie in formeller Beziehung überragt die Rede des Stadtschulrats Professor Dr. **Lyon** die anderen zu Gunsten des Reformgymnasiums gehaltenen und erfreut zugleich durch die Wärme, mit der auch er von den altklassischen Schulstudien und den Stätten ihrer Pflege redet. Aber neue und richtige Argumente für die verfochtene Sache sind auch hier nicht zu finden.

Digitized by Google

Auf zweierlei legt Dr. Lyon besonderes Gewicht, auf den Lerneifer der Tertianer in den Reformanstalten und auf die Ergebnisse der Reifeprüfung und der Versetzungen im Goethegymnasium. Die Belastung der Schüler mit drei fremden Sprachen erscheint ihm in den Tertien unzweckmäßig, wo der Schüler sich körperlich und geistig entwickle und zu allem Mutwillen und zu aller Thorheit am meisten neige. Zwar „wollen wir uns ja nicht täuschen, auch das Reformgymnasium wird dem Tertianer sein von der Natur verbrieftes Recht auf die sogenannten Flegeljahre, von dem er in dieser Zeit so gern ausgiebig Gebrauch macht, in keiner Weise verkümmern; aber jene stumpfe Gleichgiltigkeit, jene Interesselosigkeit, jener geheime Widerstand, der sich gerade in diesen Jahren so gern geltend macht, wird im Reformgymnasium voraussichtlich nicht vorhanden sein; wenigstens sprechen alle Erfahrungen, die bisher gemacht worden sind, dafür, daß diese Erscheinungen wegfallen". Folgt beispielsweise ein „amtliches Urteil" über die Untertertia des Reformgymnasiums in Barmen, wo es heißt, daß sehr erfreulich das lebendige und warme Interesse gewesen sei, das alle Schüler ohne Ausnahme der neuen Sprache (dem Latein) entgegenbrachten. Ich zweifele nicht, daß eine Reihe von amtlichen Gutachten ähnlich lauten; ich will auch nicht die Frage erörtern, ob nicht vielleicht, wenn dieselben von den Anstaltsleitern verfaßt sind, bei der Allgemeinheit des Urteils („alle Schüler ohne Ausnahme") eine kleine Selbsttäuschung mit unterläuft, wie sie sich so gern einstellt, wo ein lebhafter Wunsch vorhanden ist, oder ob nicht, wenn solche Urteile von Inspizienten herrühren, der ausnahmslos erfreuliche Stand des Interesses, den diese Herren vorfanden, dem Umstand verdankt wird, daß hier ein neuer Weg eingeschlagen war und daß Schülern wie Lehrern sehr daran lag zu zeigen, wie derselbe zu einem guten Ziele geführt habe. Ich will nur meine Erinnerung bezüglich der Unter- und Obertertien befragen, die ich im Lauf meiner Schulthätigkeit kennen gelernt (es sind im Ganzen, die Parallelcoeten mitgerechnet, gegen 90), und diese Erinnerung berichtet mir von recht starken Differenzen zwischen verschiedenen Jahrgängen. Da waren Untertertien, von denen ich sagen kann, daß mit verschwindenden Ausnahmen alle Schüler mit lebhaftestem Interesse die Anfänge des Griechischen lernten und ihren Cäsar lasen, und daß sich zwar vielleicht hier und da Mutwille, aber nicht Interesselosigkeit und stumpfe Gleichgiltigkeit zeigten, wogegen andere Jahrgänge bezüglich des Eifers fragelos tiefer standen und selbst nicht frei von Individuen der durch Lyon charakterisierten Art waren. Wie diese Verschiedenheit bei völlig gleichem Lehrplan zu erklären, will ich hier nicht besprechen, aber entschiedene Einsprache muß ich erheben gegen das generelle traurige Bild, das Herr Lyon von den Tertien der Normalgymnasien zu entwerfen beliebte, und gegen die Meinung, als ob bei den Tertianern der Reformanstalten die genannten bösen Eigenschaften stets fehlen würden.

Ueber die bisherigen Reifeprüfungsresultate am Goethegymnasium konnte Herr L. melden, daß 1901 von 38 Abiturienten 37 bestanden und 1902 alle 24, darunter 19 die schriftliche Prüfung so, daß ihnen das mündliche Examen erlassen wurde; und es wurde vom Redner hinzugefügt, daß im letzteren Jahr nach einer inzwischen erlassenen Verordnung des preußischen Unterrichtsministeriums zu der schriftlichen Uebersetzung aus dem Griechischen ein Lexikon nicht mehr gebraucht werden durfte. Es sei mir gestattet, auch mit diesem Ergebnis, dessen Mitteilung von einem „Hört, hört!" begleitet war, meine Erlebnisse zu vergleichen. Das badische Abiturientenexamen war und ist zum Teil noch gegenwärtig nach seiner Organisation strenger als das preußische. Die lateinische schriftliche Prüfung besteht bei uns aus einer Uebersetzung ins Lateinische und einer aus dem Lateinischen, und bis 1891 war neben der schriftlichen Uebertragung aus dem Griechischen auch eine ins Griechische, ferner eine ins Franzö-

Digitized by Google

fische zu leisten. (Das Maß der Schwierigkeit der beiden griechischen Aufgaben und der Grad des Gelingens ihrer Lösungen kann aus den im IV. Jahrgang der Zeitschrift S. 133—138 mitgeteilten Proben ersehen werden.) Der Gebrauch eines Lexikons war bei all diesen Arbeiten stets ausgeschlossen. Eine Dispensation von der mündlichen Prüfung findet auch bei den besten Schülern nie statt, abgesehen etwa von Krankheitsfällen. Ganz ungenügende Kenntnisse im Deutschen oder Lateinischen oder Griechischen oder in der Mathematik schließen von der Reifeerklärung aus, die Kompensation durch anderweitige gute Leistungen findet da nicht statt. Das Resultat der Prüfungen aber war am Heidelberger Gymnasium von 1872—1899 (also in 28 Fällen, da nur Ende Juli Kursschluß und Reifeprüfung stattfinden) dies, daß 23 mal sämtliche Abiturienten für reif erklärt wurden und im Ganzen eine beträchtliche Zahl mit der besten Note, in den übrigen Fällen aber fast immer nur 1 für unreif. Und daß dies Resultat nicht etwa dadurch erzielt worden ist, daß ein großer Teil der Abiturienten auf früheren Stufen genötigt worden war, mehr als ein Jahr zu verweilen, geht schon aus ihrem Alter hervor: im Sommer 1893 z. B. gingen von 27 Oberprimanern 16 mit 18 Jahren ab, 2 mit 17, 8 mit 19 und nur 1 mit 20.

„Im Goethegymnasium — sagte L. — ist es wiederholt vorgekommen, 4mal bei der Versetzung zu Ostern, daß alle Schüler einer Klasse [nicht alle Schüler aller Klassen] versetzt werden konnten. Nun frage ich Sie: Bei welchem Gymnasium in ganz Deutschland kommt es vor, daß alle Schüler einer Klasse versetzt werden und versetzt werden können?“ Meine Antwort hierauf lautet: Zum Beispiel am Heidelberger Gymnasium, wo, um mich auf zwei Jahrgänge zu beschränken, am Ende des Schuljahres 1896/97 aus der ungeteilten Quinta alle 48, aus der Obertertia B alle 19 (aus A 20—1), aus Obersekunda A alle 17 (aus B 18—1), aus Unterprima A alle 16 (aus B 16—1) versetzt wurden und am Schluß von 1897/98 alle 37 aus der ungeteilten Untersekunda, die 14 der Obersekunda A (aus B 16—1) und die 18 der Unterprima B (aus A 17—1). Und ich muß, um Irrtümern vorzubeugen, hinzusetzen, daß ungenügende Leistungen in mehr als einem wissenschaftlichen obligatorischen Fach die Versetzung in Baden durchaus hindern und daß bei solchen Leistungen in einem Fach dieselbe fast immer von einer Nachprüfung abhängig gemacht wird, die nach den großen, am Ende des Schuljahres liegenden Ferien abgenommen wird; ferner daß das genannte Gymnasium nach dem Urteil seiner verschiedenen Inspizienten stets als streng (von manchen Eltern natürlich als zu streng) in der Beurteilung der Schüler bezeichnet worden ist; endlich daß man sich sehr mit Unrecht die Schüler dieser Anstalt als einseitige Stubenhocker vorstellen würde, daß bei ihnen Land- und Wassersport seit vielen Jahren in weitem Umfang gepflegt wird. Zweifellos kann von vielen anderen Gymnasien ähnliches gemeldet werden; ich mußte mich auf das meiner Leitung 27 Jahre unterstellte beschränken, um durch ganz genaue Angaben die merkwürdige Illusion zu zerstören, als ob nur in den Reformgymnasien ein gesundes, erfreuliches Verhältnis zwischen Anstrengungen und Erfolgen der Schüler herrsche.

Nachdem Dr. Lyon noch einmal den Stadtverordneten „ans Herz gelegt hatte, diese schöne, gesunde, deutsche Schöpfung des Reformgymnasiums, die aus den Kreisen des deutschen Bürgertums hervorgegangen ist, auch in Dresden aufblühen zu lassen“, erscholl lebhafter Beifall, und die Vorlage des Rats wurde mit allen Stimmen gegen sechs angenommen.

Der Plan wird also wohl auch verwirklicht werden, wenngleich das Wie noch nicht ganz klar und über das Woher des Rektors bereits Streit ausgebrochen ist. Der Herr Reformrealgymnasialrektor Oberschulrat Professor Dr. Vogel hatte nämlich in seinem Gutachten für zweifelhaft erklärt, ob unter den Alt-

Digitized by Google

philologen Dresdens, ja überhaupt des Königreichs Sachsen ein für die Direktion des Reformgymnasiums geeigneter Mann zu finden sein werde. Dr. Pilling bemerkte mit Bezug hierauf, die sächsische Lehrerschaft könne sich bei Herrn Vogel bedanken, daß er sie in dieser Hinsicht für minderwertig erachte. Stadtverordn. Bezirksdirektor Ahlhelm aber meinte, Oberschulrat Vogels Personalkenntnis reiche nicht sehr weit, da ihm die Gelegenheit fehle, sich in engere Fühlung mit der Lehrerschaft zu setzen (?! Der in Rede stehende Theodor Vogel, wohl zu unterscheiden von seinem völligen Homonymos, dem K. Sächsischen Geheimen Schulrat und Ministerialrat D. Dr. Theodor Vogel, ist laut dem „Statistischen Jahrbuch" kein Fremdling in Sachsen, sondern in Dresden geboren, seit 1863 im sächsischen Schuldienst und war vor seiner jetzigen Stellung Rektor des Realgymnasiums zu Zittau).

Es mag nun aber ein königlicher oder ein großherzoglicher oder ein provinzieller Sachse oder ein Nicht-Sachse an die Spitze der neuen Anstalt treten, jedenfalls wird er mit allen Kräften trachten, alle die Hoffnungen zu erfüllen, welche nach den Aeußerungen in den Ausschußsitzungen und der Plenarsitzung der Dresdener Stadtverordneten gehegt werden. Es wird, wenn wir alles Gesagte zusammenfassen, eine Schule sein, in der den Zöglingen das Erlernen der Fremdsprachen wesentlich erleichtert werden wird und deren Anforderungen auch Minderbegabte werden entsprechen können, eine Anstalt, die mehr praktische Kenntnisse vermittelt, in der aber gleichwohl auch die klassischen Studien mehr als in den gewöhnlichen Gymnasien blühen, die endlich einmal den deutschen Unterricht gehörig pflegt, die Schüler „viel intensiver und inniger" in die deutsche Litteratur und Geschichte eindringen läßt und ihnen dadurch eine feste nationale, patriotische Gesinnung einpflanzt, eine Anstalt ferner, die durch ihre Lehrplangestaltung den Eltern die Wahl unter den verschiedenen höheren Schulwegen für ihre Söhne ungemein erleichtert und durch die Verminderung der Anforderungen den Zuzug wohlhabender Familien nach Dresden fördert, eine Schule, wo man durchweg mit Freudigkeit arbeitet, den Tertianern das Recht der Flegeljahre nicht verkümmert wird, aber die in den mittleren Klassen gewöhnliche Stumpfsinnigkeit keinen Platz findet, eine Schule endlich, wo, wie in ihrem Frankfurter Vorbild, unerhört günstige Versetzungs- und Reifeprüfungsergebnisse erzielt werden, und zuallerletzt eine Schule, bei deren Errichtung die Stadt an Lehrkräften und Geldern sparen wird.

In der That ein pädagogisches Non plus ultra für Schüler, Eltern und Stadträte; das wertvollste an ihm aber die Sicherheit, daß vaterländisches Denken und Wissen hier in viel höherem Grade als bisher an den Gymnasien gewonnen werden wird, hier, wo die Zahl der deutschen Stunden in den unteren und mittleren Klassen um je zwei oder eine erhöht sein wird und wo man den fremdsprachlichen Unterricht nicht mit dem Idiom der alten Römer beginnt, sondern mit dem der heutigen Franzosen. Wir möchten eine Frage stellen. Die lateinlosen Realschulen haben doch in Sachsen, wie anderwärts, von jeher ein bedeutendes Plus von deutschen Stunden in den unteren und mittleren Klassen gehabt (nach dem sächsischen Lehrplan vom J. 1884 mehr als das Doppelte) und beginnen mit Französisch statt mit Latein. Hat man denn je die Beobachtung gemacht, daß von den Zöglingen dieser Schulen die Gymnasiasten an Patriotismus, an nationalem Sinn übertroffen worden sind?

Die Bemerkung, die Oberbürgermeister Beutler bezüglich der Erziehung zur Vaterlandsliebe in den Gymnasien that, hat mit Fug und Recht alsbald eine Entgegnung hervorgerufen. Sie erfolgte schon nach dem vorläufigen Bericht des Dresdener Anzeigers vom 10. Oktober über die denkwürdige Sitzung und

Digitized by Google

lautete: „In der öffentlichen Sitzung der Dresdener Stadtverordneten vom 9. d. Mts. hat Herr Oberbürgermeister Dr. Beutler zur Motivierung des Antrages auf Errichtung eines städtischen Reformgymnasiums u. A. gesagt, die humanistischen Gymnasien hätten ihre Aufgabe in nationaler Beziehung nicht so erfüllt, wie wir es als Deutsche hätten erwarten können. Ohne uns auf die dann gegebene Begründung des Satzes einzulassen, erklären wir die Behauptung für eine schwere Kränkung des Gymnasiallehrerstandes und weisen den darin enthaltenen Vorwurf als völlig ungerechtfertigt auf das Entschiedenste zurück. Leipzig den 14. Oktober 1902. Der Vorstand des Sächsischen Gymnasiallehrervereins. Prof. Dr. Otto Kämmel, Rektor des Nikolaigymnasiums, 1. Vorsitzender. Prof. Dr. Oskar Brugmann, 1. Schriftführer." — Als darauf Herr Beutler Herrn Kämmel den amtlichen Wortlaut der fraglichen Rede (den wir oben benutzt haben) zusandte, erklärte der letztere in der Nachschrift zu einem Aufsatz in Nr. 43 des Grenzboten (vom 23. Okt.), daß hier die Anklage gegen das Gymnasium in voller Ausdehnung bestehen bleibe, nur daß der Vorwurf der Institution, nicht den Lehrern gemacht werde; das ändere aber wenig, da die Institution doch eben von den Lehrern vertreten werde und ihnen als etwas Wertvolles gelte. Immerhin sei die briefliche Versicherung des Herrn Oberbürgermeisters, „daß eine Kränkung des Gymnasiallehrerstandes weder beabsichtigt, noch thatsächlich ausgesprochen worden ist", dankenswert.

Der bezeichnete Grenzbotenaufsatz, überschrieben „Nationale Bildung und humanistisches Gymnasium", ist der erste in einer Reihe von Artikeln, mit denen der als Pädagog, Historiker und Politiker wohlbekannte Kämpe auf die Phrasen losschlug, mit denen man operiert hat. „Mit keinem modernen Schlagwort wird heutzutage ein ärgerer Mißbrauch getrieben, als mit dem Worte national, auch in Deutschland." Gewiß. Es ist an der Zeit zu mahnen: Du sollst auch den Namen der Nation und des Vaterlandes nicht unnützlich führen![1]) — Es folgte ein Artikel in den „Dresdener Nachrichten" vom 24. Okt. Nr. 294 (auch abgedruckt in den Grenzboten Nr. 45 S. 329 ff.), der sich in weiterem Umfang über vermeintliche Vorteile der Reformschulorganisation auftlärend verbreitet. — Ein Aufsatz in derselben Zeitung vom 2. Nov. Nr. 303 wendet sich gegen einen Leitartikel über „die nationale Aufgabe des Gymnasiums" in Nr. 299 der „Leipziger Neuesten Nachrichten" und gegen einen Artikel des Prof. Dr. Paul Schumann in der „Elbgaupresse" mit der Ueberschrift „Gymnasium und Deutschtum". Die Erwiderung des Letzteren in Nr. 310 und 312 des „Dresdener Anzeigers" hat Kämmel endlich in Nr. 317 der „Dresdener Nachrichten" abgefertigt. In diesen seinen letzten Aeußerungen ist nicht bloß seine Schlagfertigkeit, sondern fast noch in höherem Maße seine Geduld anzuerkennen. Denn die Schumannschen Behauptungen, z. B. daß in den sechs Oberklassen der bisherigen Gymnasien 88 Stunden für das Altertum zur Verfügung stünden und nur 15 für das Deutschtum, sind der Art, daß man vor Fachmännern jedenfalls über sie zur

1) In einem Artikel der „Dresdener Nachrichten" vom 19. Oktober 289, überschrieben „Nationale Erziehung und humanistisches Gymnasium", hat Dr. Weidenbach, Professor an der Kreuzschule, ebenfalls in zutreffender Weise die gegen das humanistische Gymnasium vom Oberbürgermeister Beutler gerichtete Anklage, daß es in der nationalen Erziehung des Volkes seine Aufgabe nicht geziemend erfüllt habe, zurückgewiesen und zugleich der Behauptung widersprochen, daß schon der Lehrplan des Reformgymnasiums irgend eine Gewähr für nationale Erziehung biete. Wenn der Verfasser aber nebenbei bemerkt, daß der Versuch, den Unterricht in den alten Sprachen auf eine höhere Altersstufe zu verschieben, unter Anderem deswegen zu billigen sei, weil dem jugendlichen Gehirn weniger das Abstrakte der toten Sprache entspreche, als das Konkrete der lebendigen, vor Allem der Muttersprache, so fragt man erstaunt, in wie fern denn der Charakter des Lateins abstrakt, der des Deutschen in höherem Charakter konkret genannt zu werden verdiene. In Wahrheit ist die Sache doch umgekehrt. Und wie weit sind doch von Abstraktheit die Lesestücke in den vernünftigen lateinischen Lesebüchern für die untersten Klassen entfernt!

Digitized by Google

Tagesordnung übergehen wird und daß sich ihre Besprechung nur vor einem Laienpublikum noch einigermaßen rechtfertigen läßt. — Für das Reformgymnasium war der Direktor des Dresdener Reformrealgymnasiums in drei Nummern des „Dresdener Anzeigers“ 298, 299, 300 eingetreten. Eine von Kämmel angebotene Erwiderung auf sie wurde von der Redaktion dieses Blattes zurückgewiesen. So begnügte sich derselbe mit einigen kurzen treffenden Bemerkungen gegen die Vogelsche Erörterung, die als „Nachwort“ zu dem erwähnten Wiederabdruck des Zeitungsartikels vom 24. Okt. in den Grenzboten erschienen sind.[1]) Jüngst hat sich dann auch Dr. Ilberg in den „Neuen Jahrbüchern“ II. Abt. X. Band 10. Heft S. 570 ff. der Auseinandersetzung des Dresdener Reformschulrektors angenommen.

Rektor Vogel widerspricht vernünftigerweise zwei Anpreisungen der Reform, die in der Stadtverordnetensitzung wiederholt hervortraten und vielleicht in erster Linie die Majorität bewogen haben, dem Stadtratsantrag beizustimmen. Er legt dar, daß der Weg durch das Reformgymnasium keineswegs leichter sein werde, und führt als Beweis an, daß alljährlich eine große Anzahl Schüler, durchschnittlich der sechste Teil, in den Unterklassen der von ihm geleiteten Dreikönigschule zurückbleibt, die entweder die Klasse nochmals durchmachen oder zur lateinlosen Realschule übergehen; und er ist nicht so kühn zu behaupten, daß die Reformgymnasien die anderen in der Pflege nationalen Gefühls sicher übertreffen werden; sondern beschränkt sich darauf zu sagen, daß die Reformschulen mit den Gymnasien alten Stils in dieser Hinsicht wetteifern werden und daß erst die Zukunft zeigen werde, ob sie hierin mehr vermögen. Herrn Vogels Argumentation aber dafür, daß das Lateinische aus den unteren Klassen weichen und dafür das Französische eintreten müsse, ist von bedenklichster Oberflächlichkeit und enthält Sätze, bei deren Lesen man zuerst seinen Augen nicht traut, z. B. den, daß man die Forderung, das Erlernen des Lateins habe dem des Französischen vorauszugehen und zur Grundlage zu dienen, so lange verschwinden lassen solle, als das Gymnasium das Lateinische vor dem Griechischen und dieses vor dem Hebräischen betreibe. Uns ist in der ganzen Frage der Priorität von Latein oder Französisch, die wir zuerst 1889 in den Badischen (jetzt Südwestdeutschen) Schulblättern zu besprechen veranlaßt wurden, in neuester Zeit am bedeutsamsten die Erklärung eines lebhaften Verteidigers der Folge Französisch-Latein erschienen, daß man in Frankfurt anfangs überlegt habe, ob man nicht den Beginn des Lateinischen besser nach Quarta schieben solle, daß es aber nach den bisherigen Erfahrungen als schlechterdings unmöglich erscheine, das Französische in zwei Jahren (Sexta und Quinta) auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem Lateinischen als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen könne (siehe Heft II des I. Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 108).

Noch weit bedenklicher aber ist folgende Stelle im dritten Vogelschen Artikel, so bedenklich, daß wir uns, wie bei einzelnen Stadtverordnetenreden, zum wörtlichen Abdruck gezwungen sehen, damit man nicht glaubt, wir hätten den Mann mißverstanden, der ja doch wohl einigermaßen überlegt haben werde, was er geschrieben. Vogel fragt: „Bedroht das Reformgymnasium das Altphilologentum?“ und antwortet: „Diese Frage muß in gewisser Hinsicht bejaht werden. Die bisherige Herrschaft der Altphilologen über das Gymnasium wird auf dem Reformgymnasium nicht in gleicher Weise aufrecht erhalten werden. Das beweisen Zahlen: im Lehrerkollegium einer gymnasialen Doppelanstalt alten

1) Bei der Druckkorrektur empfange ich noch einen (in Heft 50 der Grenzboten erschienenen) Aufsatz Kämmels, „Schulreform und kein Ende“ betitelt, der außer Anderem auch noch einmal die Frage des Reformgymnasiums in einleuchtender Weise bespricht.

Digitized by Google

Stils werden die Altphilologen immer die Mehrzahl bilden, im Lehrerkollegium eines Reformgymnasiums dagegen nie. Die Vertreter der modernen Fächer (neuere Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik) werden in größerer Zahl ins Kollegium eintreten und gewiß, wenn sie sich verbinden, den Altphilologen die Herrschaft streitig machen. Es kann natürlich dem herrschenden Altphilologenstande nicht verübelt werden, wenn er die Fortdauer des gegenwärtigen Zustandes, in welchem er sich als die beati possidentes fühlt, anstrebt. Aber ebensowenig kann man es den Vertretern der modernen Lehrfächer verübeln, wenn sie das Verhältnis zu ihren Gunsten zu ändern streben; der Erfolg dieses Strebens ist vielmehr als der richtige Ausdruck für die thatsächlichen Verhältnisse zu begrüßen. In dem Kampfe beider Gruppen ist nur zu wünschen, daß die Altphilologen stets bedenken, daß sie wohl kaum objektiv urteilen können, da sie eben neben idealen auch ihre Standesinteressen vertreten; eine Verkennung dieses Umstandes müßte bei dem hohen Interesse und der größeren Kenntnis, welche das gebildete Publikum neuerdings diesen Fragen entgegenbringt, sehr bald zu einer Niederlage führen, die wohl nicht nur dem Stande, sondern auch dem Humanismus Schaden bringen könnte." — Ein netter Zustand in den Lehrerkollegien der Reformgymnasien, den der Leiter einer höheren Unterrichtsanstalt nicht bloß als bevorstehend bezeichnet, sondern begrüßt, also wohl für pädagogisch segensreich hält. Höchst passend die Scheidung der höheren Lehrer in verschiedene Stände und demgemäß auch die Trennung ihrer Standesinteressen zumal in einer Zeit, wo sonst ein enger Zusammenschluß aller akademisch gebildeten Lehrer für ihre gemeinsamen Standesinteressen besonders wünschenswert erscheint. Allerliebst die mit drohendem Hinweis auf das Publikum verbundene Mahnung an die klassischen Philologen, sich lieber still zu verhalten, weil sie kaum objektiv urteilen könnten, eine Fähigkeit, die dagegen den Vertretern anderer Fächer nach Vogels Meinung offenbar in vollem Maße zu eigen ist.

Wenn endlich Vogel die Frage, ob „*das Reformgymnasium die humanistische Bildung bedrohe*", glaubt „mit einem überzeugten und kräftigen Nein" beantworten zu sollen, ja behauptet, eine nicht ferne Zeit werde anerkennen, daß die Schöpfer der Neuform sich um das Bestehen und Blühen des Humanismus in Deutschland wohlverdient gemacht haben, denn an einem Gymnasium dieser Art würden die Angriffe der Gegner des Humanismus leichter abprallen als an den Gymnasien alten Stils, weil an ihm für die neuen wichtigen Disziplinen, denen das Gymnasium sich nicht verschließen könne, mehr Lebensraum und Lebensluft geschafft sei, — so widersprechen die beiden letzten Sätze entschieden der Wirklichkeit. Sind denn nicht in den Ländern, wo man den Beginn des klassischen Unterrichts auf höhere Klassen verschob, die Angriffe der Gegner des klassischen Unterrichts dann noch erfolgreicher gewesen? Ist denn den „neuen wichtigen Disziplinen" im Goethegymnasium auf höheren Stufen, wo auch sie ihre bildende Kraft am meisten entfalten können, nicht vielmehr weniger Raum und Luft gewährt worden? Ist nicht der Lehrplan der obersten Klassen in dieser Anstalt und den gleichorganisierten Schulen humanistischer, als in den „Gymnasien alten Stils" und deswegen schon mehrfach von antihumanistischer Seite und auch von humanistisch gesinnten Vertretern moderner Lehrfächer scharf getadelt worden? Man kann es mit Sicherheit aussprechen, daß da, wo diese Lehrplangestaltung nicht auf eine geringe Anzahl von Gymnasien beschränkt, sondern auf alle oder die große Majorität ausgedehnt wäre und bezüglich der Zahl der klassischen Stunden in den oberen Kursen nicht einen Rückhalt an demjenigen Umfang der altsprachlichen Lehrfächer hätte, der dem bisherigen normalen Lehrplan eigen ist, — daß da alsbald mit Erfolg versucht werden würde, von den lateinischen und griechischen Stunden der Secunden und Primen abzubröckeln und die Schöpfung Reinhardts zu zerstören. Wenn also derselbe in

Digitized by Google

Straßburg erklärte, für den Lehrplan des Goethegymnasiums nicht Propaganda machen zu wollen, so hat er, wie ich mir schon an anderer Stelle zu sagen erlaubte, damit etwas bezeichnet, was im Interesse der Erhaltung seines Werkes liegt.

Ueberblicken wir, was in Dresden während des Oktober und November für das Reformgymnasium gesprochen und geschrieben worden ist, so kommen wir zu dem Schluß: bei vielen Worten werden die, welche für diese Anstaltsgattung eingenommen sind, denen aber die Kritik für den Wert der zu deren Gunsten angeführten Argumente nicht ganz abhanden gekommen ist, gedacht haben: Gott bewahre uns vor unseren Freunden! G. Uhlig.

Baerwald, Rich. Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule? Marburg, N. G. Elwert, 1899. 75 S. 1,20 Mk.

Verf. nimmt zwei Arten des Sprachunterrichts an, eine produktive und eine nur rezeptive. Die produktive Art hat Sprechen, Schreiben und Hinübersetzen zum Ziel, die rezeptive nur Lesen, hörendes Verstehn und Herübersetzen. Alle im angegebenen Sinne produktiven Ziele lehnt B. nun für alte und neue Sprachen und alle gewöhnlichen Schularten — Handelsschulen ausgeschlossen — ab. Er geht dabei von der Anschauung aus, daß sprachlich-logische Schulung nicht zu den berechtigten Zielen des fremdsprachlichen Unterrichts gehört, daß es sich also dabei um nichts als um bloße Erlernung der betreffenden Fremdsprache handeln könne. Allerdings hat man nach seiner Meinung bisher nur mit geringem Glück versucht, die Theorie von der formalen Bildung zu widerlegen, und somit ist er auf den Vorwurf gefaßt, seine ganze Schrift beruhe auf einer petitio principii. Aber er wird sich an anderer Stelle noch mit dem Problem der formalen Bildung befassen und hält seine Ansicht vorerst für die siegreich rebellierende der noch herrschenden Auffassung gegenüber.

In den bisherigen Versuchen, die Theorie von der formalen Bildung zu widerlegen, sieht er Symptome dafür, daß „die Zeit die Grundlosigkeit und Schädlichkeit des formalen Bildungsziels instinktiv empfindet". Wir möchten die Sache etwas weniger mystisch fassen und in jenen Versuchen nur einzelne Glieder in der breiten Angriffsfront gegen das Gymnasium sehen, die in erster Reihe auf die Gleichberechtigung aller Mittelschulen abzielt; und zugleich eines von den zahlreichen Symptomen dafür, daß im „Klassenstaat" die herrschenden Volkskreise, die Bildung und Besitz vertreten, für ihre Söhne möglichst wenig Schweiß vor die lockenden Ziele der Berechtigungen gesetzt sehen möchten. Die Möglichkeit einer formalen Bildung lehnt nun zwar B. in seinem Buch über die Begabung nicht ab; aber die formale Bildung als besonderes Schulziel aufzustellen, das bei Auswahl und Behandlung der Unterrichtsgegenstände mitzureden habe, hält er für völlig verfehlt.

In drei Schlußsätzen faßt B. das Ergebnis seiner Untersuchungen zusammen. Im ersten Satz wird der produktive Sprachunterricht als entbehrlich bezeichnet für alle gewöhnlichen Mittelschulen. B. zeigt, daß Sprechen und Schreiben der

Digitized by Google

modernen Fremdsprache nur bei einem sehr geringen Prozentsatz von Schülern selbst der Realschulen im Leben wirklich praktisch wird, und meint auch, daß rezeptiv geschulte junge Leute im Bedarfsfall sich die Fertigkeiten des Schreibens und Sprechens einer modernen Fremdsprache in kürzester Frist und mit Leichtigkeit aneignen. — Der zweite Satz, daß produktiver Sprachunterricht und fremdsprachlicher Sach- und Bildungsunterricht einander auf der Schule ausschließen, ist natürlich eine groteske Uebertreibung. Aber die künstlich konstruierte Alternative: Entweder produktiver Sprachunterricht ohne alle sachliche Bildung auf fremdsprachlichem Gebiet, oder sachliche Bildung unter Ausschluß aller produktiven Grammatik — basiert auf der unbeweisbaren, weil völlig unrichtigen Behauptung, daß ein fremdsprachlicher Sachunterricht für den gesamten Sprachunterricht des Gymnasiums schlechthin unmöglich sei; am Realgymnasium und an der Oberrealschule sei die Möglichkeit wenigstens zu bezweifeln. Die höhere Wichtigkeit des sachlichen Bildungsunterrichts aber erschließt er schon daraus, daß alle größeren Zeitungen Artikel bringen über alle möglichen Sachen, nur nicht über mathematische und philologische Fragen! Er hätte ebensogut die Beobachtung machen können, daß sie keine Aufsätze bringen über die vier Spezies und Orthographie und daraus auf den relativen Unwert dieser Lehrfächer schließen können. — Im dritten Satz wird ausgesagt, daß die Schule auf dem Gebiet des Schreibens und Sprechens der Fremdsprache überaus unökonomisch, unlohnend und unlustvoll arbeite, und daß sie den Aufgaben des nur rezeptiven Unterrichtes durchaus gerecht zu werden vermöchte.

B. verhehlt sich nicht, daß er mit diesen Ansichten über den neusprachlichen Unterricht gegen den Strom schwimmt. Er weiß, daß die große Menge einige angelernte Konversationsphrasen höher wertet als die beste nur rezeptive Schulung, und daß die Behörden zur Zeit dieses praktische und augenfällige Ziel des Sprechens der Fremdsprache aufgenommen haben und als erreichbar ansehen. B. hat somit den Mut, den man vor 30—40 Jahren noch allgemein hatte, nämlich den Anforderungen einer unverständigen, vermeintlich praktischen Richtung gegenüber zu erklären: Sprechen lehren kann die Schule nicht und zum bloßen Phrasenmachen ist sie zu gut, aber sie lehrt so viel Französisch, daß die wenigen, die einmal in die Lage kommen sollten französisch zu sprechen, es mit Leichtigkeit lernen können. Auf diesem Gebiete stimmen wir dem Verfasser durchaus bei und zwar nicht nur aus aprioristischen Gründen, sondern mit Rücksicht auf das, was wir im Durchschnitt bei dieser Art produktiven Sprachunterrichts herauskommen sehen. Würde aber wirklich ein sicheres und leichtes Sprechen erreicht, dann müßte der Staat eher hemmend als fördernd eingreifen. Sonst käme es im Süden und Westen des Vaterlandes noch in viel weiterem Umfang zu Zuständen wie im Elsaß und der Schweiz, wo die Leute neben ihrem Dialekt lieber und leichter französisch sprechen als ein gebildetes Deutsch.

So weit sich B. mit den modernen Sprachen befaßt, ist alles, was er schreibt, besonnen und klar, leidenschaftslos und gut beobachtet. Sobald er auf die alten Sprachen und ihren Betrieb am heutigen Gymnasium kommt, wird er leiden-

Digitized by Google

schaftlich, ungerecht und oft geradezu blind. Was er gegen formale Bildung sagt, gilt nur dem Gymnasium und den alten Sprachen. Denn daß es nicht ganz ohne Schreibübungen abgehen kann, das weiß er wohl. Aber nur die neueren Sprachen müssen mit der Grundlage der produktiven Grammatik dargeboten werden. In den alten Sprachen hat man „verständiger Weise" auf das Schreiben ganz zu verzichten, und so „liegt zur Erlernung der produktiven Grammatik nicht der mindeste Grund vor". Die rezeptive Grammatik aber besteht ihm nur in ein paar Paradigmen und einigen wenigen syntaktischen Grundregeln. Den Satz, daß das Schreiben in der Fremdsprache ohne Sprechen nicht gedeihen könne, stellt er offenbar nur in der Absicht auf, um das Gymnasium vor die Alternative zu stellen: Entweder Rückkehr zur alten Schola latina mit ihrem Lateinsprechen oder, da dies doch wohl nicht mehr zeitgemäß ist, Beseitigung aller „klapperdürren" und „knochentrockenen" Formalien, vor allem alles Hinübersetzens.

Völlig blind gegen alle Thatsachen wird B. wenn er sagt: „Je mehr Aufmerksamkeit man dem deutschen Ausdruck schenkt . . . desto mehr wird das Denken vom wesentlichen Inhalt abgelenkt" — als ob die Sorgfalt in der Bestimmung des deutschen Ausdrucks nicht gerade den Zweck verfolgte, den wesentlichen Inhalt des fremdsprachlichen Ausdrucks möglichst ins Licht zu setzen. Aehnlich trübt ihm die Leidenschaft den Blick auf S. 19, wo er in einem Kausalsatz — der, nebenbei bemerkt, logischer Weise ein Concessivsatz sein müßte, wenigstens verlangt es die formale Bildung so — sagt, es klinge paradox, daß man exaktes und sicheres Lesen nicht durch lehrende und herübersetzende, sondern durch hinübersetzende Uebungen zu lernen habe. Und um geistig Impotente völlig zu überzeugen, erhärtet er die Behauptung noch durch ein Bild: „Seit wann braucht man Fechtunterricht, um Schwimmen zu lernen?" Oder sollte er selbst nicht wissen, daß ein Analogiebeweis nur dann einige Kraft hat, wenn wirklich eine Analogie vorliegt?

Wir wollen dem Verfasser ein anderes Beispiel an die Hand geben, das etwas mehr nach Analogie schmecken wird. Es treibt einer Musik, um die Werke dieser Kunst in möglichst weitem Umfang kennen zu lernen. Soll er nun seine Studien nur rezeptiv betreiben oder auch produktiv, d. h. wohl oder übel Harmonik, Modulation, Formenlehre und Kontrapunkt in einigem Umfang mitstudieren, was freilich ohne Schreibübungen und was dergleichen klapperdürre Formalien mehr sind, nicht geht? Aber was ist das Endergebnis beider Arten von Vorbildung? Der nur rezeptiv Geschulte wird vielleicht recht gut, sogar virtuos vom Blatt spielen, was gewiß nicht zu verachten ist, ebensowenig wie das Französisch, das ein deutscher Kellner in Frankreich rezeptiv gelernt hat; und der andere, der das produktive Musikstudium mitgetrieben hat, spielt vielleicht weniger virtuos, aber er weiß von jeder Note, die er spielt, Rechenschaft abzulegen, kennt ihre Bedeutung und weiß den Intentionen des Komponisten auf Schritt und Tritt zu folgen. Er steht dem nur rezeptiv Geschulten gegenüber wie ein reifer urteilsfähiger Mann einem vielleicht liebenswürdigen, in vereinzelten Fällen vielleicht sogar genialen, immer aber dilettierenden Kinde gegenüber.

Digitized by Google

Den Frankfurter Lehrplan hält V. für einen Rückschritt zum Verbalismus hin, insofern er dazu führen muß, die Oberklassen mit Formalien zu überschwemmen; andererseits aber sieht er einen Fortschritt in dieser Reform, in sofern sie ja doch nur einen Uebergangszustand darstelle.

Wir möchten dem Verf. zur Orientierung über die Bedeutung der formalen Bildung den Rat erteilen, gerade jetzt einmal eine Informationsreise nach Rußland zu machen und die Zustände an den dortigen Gymnasien kennen zu lernen, wo ganz nach seinem Rezept alles Schreiben und alle produktive Grammatik beseitigt ist. Er würde dort vielleicht mit Verwunderung sehen, wohin dies in wenigen Jahren geführt hat. Auf kürzerem Weg kann er das mutmaßliche Ergebnis dieser Reise in einem offenbar von sachkundiger Hand geschriebenen Aufsatz finden, den die Kreuzzeitung unter der Ueberschrift „Russische Schulhumanität" am 8. Nov. d. J. gebracht hat.

Lörrach. Julius Keller.

Bildende Kunst und Schule.

Auch in die kleinste Schule wird wohl etwas von dem Rauschen der Sturmflut gedrungen sein, die eben noch in mächtigem Anschwellen begriffen ist. Das Schlagwort: die Kunst in die Schule! hat unzählige zu energischer Stellungnahme veranlaßt, und der Kampf über die Frage, ob die Schule auch berufen ist, das Kind zur ästhetischen Genußfähigkeit zu erziehen, ist auf der ganzen Linie entbrannt. Es wird naturgemäß viel übers Ziel geschossen, und es ist nur zu bedauern, daß die Uebertreibungen der Sache ebenso sehr schaden, wie die Ueberflutung des Marktes mit schlechten Kunstblättern in allen möglichen Techniken, die, im Handumdrehen von den Verlegern aus dem Aermel geschüttelt, nun unter Zuhilfenahme einer lauten Reklame in die Schulen eingeschmuggelt werden, deren Leiter, um eben Kunst in die Lehrzimmer zu bringen, wahllos zugreifen und die Wände ihrer Anstalt mit zweifelhaften künstlerischen Leistungen behängen, die in den meisten Fällen nur schädlich wirken können.

Ueber die Grundfrage, ob die Schule „eine Stätte werden soll, in der das Künstlerische ebenso sein Heim findet wie das Wissenswerte, das Sittliche und das Religiöse" (Rein), oder bescheidener gefaßt, ob die Schule in ihrem Zögling eine rezeptive Genußfähigkeit erzeugen und somit ein empfängliches, aber auch zugleich verständnisvolles (und damit kritisches) Publikum heranziehen soll, will ich hier nicht sprechen. Ich nehme an, daß die große Mehrheit unserer Lehrer davon überzeugt ist, daß die Schule auf diesem Gebiete Viel vernachlässigt hat und daß es Zeit ist, in bescheidenen Grenzen das Versäumte nachzuholen und ihren Schülern einen neuen Quell edlen Genusses zu erschließen. Auch wie das geschehen soll, mag hier nicht erörtert werden.[1]) Vielmehr möchte ich nur einen Punkt erörtern, der sich schließlich als der Hauptpunkt bei der ganzen Sache herausstellt, nämlich die Frage: Was sollen wir unserer Schuljugend zur Kunstbetrachtung in der Schule geben?

Es sind in dieser Beziehung schon mancherlei positive Vorschläge gemacht worden; manche haben sich nicht damit begnügt, einzelne Kunstwerke als besonders geeignet zu empfehlen, sondern gleich, ebenso wie der Teubner-Voigtländersche Verlag, dekretiert: die Bilder werden in die Sexta, die in die Quinta u. s. w.

1) Es sei verwiesen auf das treffliche Büchlein Seemann's: Bildende Kunst in der Schule, sowie auf Rein: Bildende Kunst und Schule, bei dem wir allerdings weniger Worte und mehr eigene Vorschläge erwartet hätten.

Digitized by Google

bis hinauf zur Prima aufgehängt, die kommen auf die Korridore, die in die Aula u. s. f. Das heißt rundweg die Sache übers Knie gebrochen. Wie wir in allen deutschen Lesebüchern als Frucht langjähriger Erfahrung immer wieder denselben Gedichten begegnen, die als Edelsteine unserer Poesie den eisernen Bestand zum Auswendiglernen bilden, so muß auch aus den künstlerischen Produktionen und ihren Reproduktionen allmählich ein Kanon ausgewählt werden können, aus dem jeder, auch der, der nichts von Kunst versteht, ruhig ohne Gefahr, Fehlgriffe zu thun, entnehmen kann. Schon haben wir eine Fülle von Bildern — die für die einzelnen Fachwissenschaften bestimmten und ad hoc gefertigten Anschauungsbilder nehme ich hier aus —, unter denen sich eine Sichtung lohnen würde. Photographien, wenn sie nicht ganz großen Formates sind, kleinere Holzschnitte, Kupferstiche und Radierungen wären von vorn herein auszuschließen; für unseren Zweck soll es sich in erster Linie um Kunstblätter handeln, die geeignet sind, die Wände zu schmücken, also unter die Größe 70 : 50 cm dürfte nicht heruntergegangen werden. Dann müßte der Preis derart sein, daß jede Schulkasse die Anschaffung in größerer Menge ermöglichen könnte, also höchstens 6—10 Mk. das Blatt. Denn man muß erwägen, daß Glas und Rahmen für Bilder von solcher Größe mindestens 5 Mk. kosten.[1]) Ferner muß als wichtiger Punkt ins Auge gefaßt werden, daß jede Stufe auch ihr besonderes Verständnis hat, daß man nicht dem Sextaner Dürer's Melancholie oder dem Primaner „Der Fuchs und die Entchen" vorsetzt. Endlich muß auch Rücksicht auf die in den einzelnen Klassen in den verschiedenen Fächern behandelten Stoffe genommen werden; es wäre absurd Feuerbach's Gastmahl des Plato nicht der Prima, die Preller'schen Odysseebilder nicht der Sekunda, Chrimhild an Siegfrieds Leiche nicht der Klasse zuzuweisen, in der dieser Stoff am ausführlichsten behandelt wird. Ein einzelner kann hier, wie gesagt, nicht diktatorisch auftreten und seinen Geschmack der Mehrheit aufdrängen; dazu sind die Erfahrungen des einzelnen eben noch zu kurz und zu gering. Erst aus einer größeren Anzahl von Vorschlägen, bei denen das Material gründlich durchgesiebt wäre, ließe sich ein Kanon des Wünschens- und Empfehlenswerten aufstellen, der unzweifelhaft Vielen willkommen wäre. Man könnte dann die so erhaltene Liste zur Besprechung und Ergänzung den einzelnen Kollegien übersenden, und so würde schließlich mit vereinten Kräften etwas Brauchbares zustande gebracht. Die Verleger wie die Künstler, die bisher ziemlich im Dunklen umhertasten, würden dieses Verfahren mit großer Freude begrüßen, sie hätten jetzt etwas Positives, an das sie sich halten könnten. Seemann, der in den farbigen Kopieen der Meisterwerke der Malerei so Treffliches geleistet hat[2]), weist auch darauf hin, wie billig bei größerer Abnahme die Blätter hergestellt werden könnten; so würde ein Blatt, das jetzt 6 Mk. kostet, bei Bestellung von 2000 Stück nur auf 2 Mk. zu stehen kommen.

Der Zweck dieser Zeilen ist, die Kollegen, welche von den Anschauungsmitteln, wie sie uns die künstlerische Produktion liefert, in der Schule Gebrauch machen, zu bitten, dem Unterzeichneten unter Berücksichtigung der oben angedeuteten Punkte ihre Erfahrungen und Vorschläge mitzuteilen. Die Ergebnisse sollen dann einem

1) Ich bin bisher am wohlfeilsten gefahren, wenn ich mir vom Schreiner einfache glatte, etwa handbreite Rahmen anfertigen ließ, die dann einen einfarbigen Lackanstrich bekamen. Da in meiner Anstalt die Thüren u. s. w. gelbe (die natürliche Holzfarbe) und mahagonirote Farbe aufweisen, so habe ich auch die Rahmen in diesen Farben halten lassen, und die Bilder, mit oder ohne Passepartout, nehmen sich sehr gut darin aus. Natürlich muß man auch hier Vorsicht walten lassen, denn das lebhafte Rot kann erdrückend auf die Darstellung wirken.

2) Keine Schule sollte sich Tizians Zinsgroschen und Rembrandts Nachtwache entgehen lassen, die für ganze 2 Mk. zu haben sind; leider ist das Format, besonders für letzteres, etwas zu klein.

Digitized by Google

weiteren Kreise bekannt gegeben werden. Erwünscht wäre auch eine negative Kritik unter kurzer Begründung der Schwächen der einzelnen Bilder.[1])

Homburg v. d. H. Direktor K. Blümlein.

Eine neue „Figur" in den Lehrerkollegien der Gymnasien.

Wir haben in dem obigen Bericht über die Dresdener Stadtverordneten-Versammlung vom 9. Oktober das Bemerkenswerte nicht erschöpft und haben besonderer Mitteilung vorbehalten, was ein Mitglied neben seinem die vorliegende Frage betreffenden Votum über einen schweren Mißstand im Unterrichtsbetrieb der humanistischen Anstalten und das Mittel zur Abhilfe geäußert hat.

Rechtsanwalt Dr. jur. Häckel fand, daß die Ausführungen des Kollegen Heinze gegen das Reformgymnasium beachtenswert seien und von tiefem Eingehen in die Sache zeugen, trat nur im Gegensatz zu ihm für die sofortige Schaffung eines neuen Gymnasiums in Dresden aus städtischen Mitteln ein. Zugleich aber nahm er Gelegenheit, sich über „einen Mangel in der Behandlung der alten und neuen Schriftsteller" zu verbreiten, „den man nicht bloß bei den Dresdener Gymnasien, auch nicht bloß bei den sächsischen, sondern bei den deutschen Gymnasien überhaupt findet". Hr. Häckel ist, wie er „ohne Selbstüberhebung sagen kann, mit Auszeichnung von der Schule abgegangen". Die Empfindung habe er aber doch gehabt, daß die Art, wie selbst die besten Schriftsteller und Dichter, Ovid, Horaz, Virgil, Homer, gelesen worden seien und wohl noch gelesen würden, den Zwecken, die das Gymnasium erreichen solle, nicht entsprächen. Denn durch die Erörterung der sprachlichen Schwierigkeiten gehe das Verständnis für den Schriftsteller und Dichter selbst verloren. „Dieses mein Empfinden ist bestätigt worden — fuhr er fort — durch eine äußerst lesenswerte Abhandlung, welche im August 1902 erschienen ist von einem in Dresden wohlbekannten, wenn schon namentlich von der amtlichen Presse meist totgeschwiegenen, hochbegabten Schriftsteller Max Bewer." Da Dr. Häckel dann noch wiederholt die Lektüre dieses Aufsatzes empfahl, die Herren Rektoren und die hohen Schulbehörden ersuchte, „denselben eingehend zu studieren", auch auf einiges darin nur hinwies, es nicht verriet, damit man die Abhandlung selbst in die Hand zu nehmen veranlaßt werde, so habe ich nicht gezögert, sie mir zu verschaffen (sie ist zuerst im Augustheft des „Hammer, Monatsblätter für deutschen Sinn", dann in dem „Vaterland, Wochenblatt für das sächsische Volk" vom 20. September 1902 Nr. 38 abgedruckt, beidemal unter dem Titel „Was den Gymnasien fehlt"), und ich kann die Empfehlung des Herrn Häckel nur dringend unterstützen, wenngleich aus einem wesentlich anderen Gesichtspunkt. Vielleicht aber genügen auch die folgenden Excerpte:

„Den deutschen Gymnasien fehlt gerade das, was der griechischen Erziehung den meisten seelischen Schwung verlieh: der Rhapsode, oder, wenn man will, der Rhetor. Vermehrt man die Lehrkräfte des Gymnasiums um diese eine Figur, so läßt sich eine ganz ungeahnte Entlastung in den Lehrstunden erzielen, ohne daß weder dem Geist der klassischen Erziehung noch selbst den grammatikalischen Fundamenten Abbruch geschähe. — Man denke einmal zurück, wie viel Stunden an einem einzigen Buch Ovid, Vergil, Horaz oder Homer vers- oder strophenweise vertrödelt wurden! ... Die Grammatiker töteten die Dichter minuten- und stundenweise. Dieser zeitvergeudenden Quälerei würde ein Ende gemacht, wenn durch Ministerialreskript verfügt würde, daß von jedem Dichter nur etwa 100 Verse, von Horaz nur 3 Oden, von jedem Prosaschriftsteller etwa 6 Kapitel grammatikalisch durchgenommen werden dürfen. Das genügt vollständig, um einen Einblick in die Eigenart seiner Sprachstruktur zu gewähren. 100 Verse aus dem Faust genügen für Goethes, 3 Gedichte von Schiller für Schillers Sprachformen. Ist diese grammatikalische Einarbeitung vorüber, so lasse man den Rhetor einspringen, der im großen Zug in deutschen Uebersetzungen die herrlichsten Gesänge, Dichtungen und Prosastücke der Klassiker den lauschenden Schülern vorzutragen hätte, damit sie in unvergeßlich schönen Stunden, in phantasieanregender Weise den Geist des klassischen Altertums frei und leicht in sich einatmen!"

1) Vergleiche zu der Erörterung des Herrn Dir. Blümlein, was unten aus den Verhandlungen der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins und der St. Galler Versammlung schweizerischer Gymnasiallehrer mitgeteilt ist. U.

Digitized by Google

Und auch einem Bedenken disziplinarischer Art weiß Bewer erfindsam zu begegnen.

„Nun wird man wieder einmal einwenden, daß unter einer solchen bequemen Vorlesestunde die Klassendisziplin schwer aufrecht zu erhalten sei. So lasse man die Rhetorstunde in der Aula oder im größten Schulzimmer unter stilleierlicher Mitanwesenheit eines Teiles des Lehrerkollegiums stattfinden, sogar unter Kombination mehrerer Klassen, damit das Ganze um so mehr festliche Resonanz erhalte! Schüler und Lehrer würden auf diese Weise, von dem grammatikalischen Stundendruck befreit, aufatmen und ohne Aufwand von disziplinarischen Kraftmitteln gemeinsam, die einen jugendlichdankbar empfänglich, die anderen mitergriffen, sich dem wahren Geist ihrer edlen Anstalt dahingeben."

Ja, der Rhetor ist noch zu etwas Anderem dringend notwendig.

„Der fest angestellte Rhetor müßte zudem die Aufgabe haben, den Schülern die Zunge zur eignen Rede zu lösen. Von 100 klassisch Gebildeten sind heute kaum 10 befähigt, öffentlich mit Geschick zu reden. Die meisten bekommen schon ein Zittern vor einem Familientoast. Geistig sehr geeignete Kandidaten für den Reichstag, ja selbst Ministerkandidaten lehnen eine Berufung mit den Worten ab: Ich kann nicht reden! Das ist ein beschämendes Armutszeugnis für unsere höchsten Lehranstalten. . . . Waffenfähig waren auch in dieser Hinsicht die hellenischen Gymnasiasten, wehrlos sind die unsrigen!"

Und selbst die schwierige Personalfrage wird gelöst.

„Nun wird sich die Frage aufdrängen: Woher sollen die Gymnasien diese Rhetoren nehmen? Die Antwort lautet: die Deutschen sollen und können sie ausbilden, so gut wie die Griechen sie ausgebildet haben. Wenn man Turnlehrer, Gesanglehrer und Zeichenlehrer hat, wird man auch Redelehrer haben können, wenn man nur will. . . . Männer wie Palleske hätten der Universität sehr wohl eine Rhetorschule angliedern können. Deutschland hat stets ausgezeichnete Rezitatoren gehabt; es gilt nur, sie planmäßig zu pflegen und für die Schule und das Gemüt der Jugend zu gewinnen. Auch vortreffliche und hochgebildete Hofschauspieler würden sich gewiß nicht sträuben, ihr Alter mit dem Amt und Titel eines Rhetors am Königlichen Gymnasium zu beschließen."

Da nun auch dem, was Dr. Häckel aus dem Bewerschen Aufsatz citierte, Beifall nicht gefehlt hat, so können vielleicht die, welche Dresden im nächsten Jahr besuchen, Gelegenheit haben, nicht blos ein Reform-, sondern auch ein Rhetor-Gymnasium zu bewundern. U.

Nachtrag zu den Versammlungsberichten im vorigen Heft.

1. Sitzungen der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

In der Hauptversammlung vom 17. Mai 1901 wurde, nachdem Geheimer Regierungsrat Direktor Dr. Hartwig eine Wiederwahl abgelehnt hatte, der Direktor des Lessing-Gymnasiums Dr. Baier zum Vorsitzenden der Ortsgruppe gewählt. Oberlehrer Dr. Knögel übernahm die Geschäfte des Schrift- und Kassenführers. Im übrigen blieb die Zusammensetzung des Vorstandes dieselbe.

Eine zweite Versammlung fand am 20. September 1901 statt. Der neue Vorsitzende dankte seinem Vorgänger für die Umsicht und Thatkraft, mit der er den Verein seit der Begründung geleitet hatte, und besprach sodann kurz die Ergebnisse der Berliner Unikonferenz und ihre Bedeutung für die weitere Entwicklung der humanistischen Jugendbildung. Darauf hielt Oberlehrer P. Ankel vom Lessing-Gymnasium einen mit vielem Beifall aufgenommenen Vortrag über den Kunstunterricht im Gymnasium, den in etwas gekürzter Form die „Frankfurter Zeitung" Samstag den 18. Januar 1902 im Morgenblatt brachte. Der Redner führte aus: nachdem der Kunstsinn im deutschen Volk zu neuer Blüte erwacht sei, habe sich in den Kreisen der Gymnasialschulmänner immer mehr die Ueberzeugung Bahn gebrochen, daß das Gymnasium auch für die ästhetische Bildung seiner Schüler verantwortlich sei. Seine Zöglinge sollten nicht allein angeleitet werden zu wissen, was wahr sei, und zu thun, was gut sei, sondern auch zu fühlen, was schön sei. So müsse ihr Auge auch für die bildende Kunst geschärft, ihre Urteilskraft hierfür geweckt werden. Diese Aufgabe

Digitized by Google

zu erfüllen, sei eigentlich Sache des Zeichenunterrichts, aber so lange derselbe nicht obligatorisch bis zur Prima sei und nicht von Lehrern mit Universitätsbildung geleitet werde, müsse man andere Wege suchen. In den Unter- und Mittelklassen lasse sich das Nötige heute schon im Rahmen der gewöhnlichen Unterrichtsstunden thun. Für die Prima aber sei die Einführung eines kunstgeschichtlichen Unterrichts an der Hand von Kunstwerken zu empfehlen. Die Grundlage müßten selbstverständlich die plastischen und architektonischen Meisterwerke der Griechen und Römer bilden, dann aber wäre auch die deutsche und italienische Renaissance und die Neuzeit (so Rethel, Richter, Menzel, Böcklin, Thoma) zu berücksichtigen. Als Unterrichtszeit sei am besten jeweils die letzte Woche vor den Ferien zu wählen, im Ganzen etwa 24 Stunden. Ferner sollten die Museen und hervorragende moderne Bauwerke von den Schülern unter der Leitung von Lehrern besichtigt werden. Noch fehle es vielleicht an Männern hierzu; aber wenn erst einmal die Anregung gegeben, würden sich gewiß unter den Germanisten, Historikern, Altphilologen reichlich solche finden, die mit Lust und Liebe an die Sache heranträten. (Im ersten Morgenblatt der „Frankfurter Zeitung" vom 18. Oktober d. J. Nr. 289 veröffentlichte dann Oberlehrer Ankel einen Aufsatz mit dem Titel: „Die künstlerische Ausschmückung eines humanistischen Gymnasiums", wo der Verfasser nach beachtenswerten Erörterungen allgemeineren Charakters mitteilt, welchen reichen Schmuck an Bildern, Büsten und Reliefs nach seiner Auswahl und Anordnung die Klassen, Korridore und das Treppenhaus des Frankfurter Lessinggymnasiums erhalten haben. Nach der Anregung, die oben in dem Aufsatz „Bildende Kunst und Schule" Direktor Blümlein gegeben hat, wollen wir in einem der nächsten Hefte diese Mitteilung, sowie eine entsprechende über den bildnerischen Schmuck zweier anderer Gymnasien bringen).

Das Vereinsjahr 1902 wurde eröffnet durch die Hauptversammlung am 28. April. Direktor Baier gab als Vorsitzender in einleitenden Worten der Zuversicht Ausdruck, daß das Gymnasium in weiten Kreisen ein ungemindertes Vertrauen genieße. Da es sich nun wieder mehr seiner Eigenart entsprechend entfalten könne, so werde der Erfolg auf die Dauer nicht ausbleiben, wenn auch für die nächste Zukunft ein äußerer Rückgang in der Schülerzahl zu erwarten sei. Es wurde darauf der bisherige Vorstand wiedergewählt, der Vorsitzende satzungsgemäß durch schriftliche Abstimmung, die übrigen durch Akklamation. Sodann sprach Sanitätsrat Dr. Vömel über „wichtige Fragen der Schulhygiene". Die lebhafte Diskussion, die sich an den fesselnden Vortrag anschloß, bezog sich im Besonderen auf die Orientierung des Schulhauses und den Beginn des Vormittagsunterrichts. (Wenigstens über den letzteren Punkt, der jüngst auch anderwärts, in Deutschland und der Schweiz, Gegenstand öffentlicher Erörterung gewesen ist, beabsichtigen wir Näheres im nächsten Heft zu bringen.)

Am 23. Mai hielt auf Einladung der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins und zweier anderer Schulmännervereine der Stadt-Architekt Dr. Julius Hülsen einen Vortrag über die „deutschen Ausgrabungen in Milet", bei denen er im vorausgegangenen Herbst mitgewirkt hatte. (Auch über diese Mitteilungen, für die sich unsere Leser zweifellos interessieren werden, soll im nächsten Heft — eventuell mit Zusätzen über Fortführung der Arbeiten — Bericht nachfolgen.)

Das Vereinsjahr 1900/01 hatte mit einer Zahl von 111 Mitgliedern abgeschlossen. Während des Vereinsjahres 1901/02 stieg die Zahl auf 117.

2. Aus den Verhandlungen der Ortsgruppe Hamburg.

In der Frühjahrssitzung am 17. April, die unter dem Vorsitz des Herrn Oberlandesgerichtspräsidenten Dr. Martin stattfand, sprach nach der Rechnungsablage und der Neuwahl des Vorstandes Dr. J. Gefficken über „griechische

Digitized by Google

Kultur in der modernen". Die Hauptgedanken des inhaltreichen Vortrags, der in den „Grenzboten" erscheinen wird oder bereits erschienen ist, waren folgende. Der Kampf gegen den Lehrplan des humanistischen Gymnasiums sei das Ergebnis einer längeren Entwicklung, einer an sich nicht unverständlichen Polemik gegen das Traditionelle in der Kunst wie in der Litteratur. Aber so verständlich die Abneigung gegen den schematischen Klassizismus sei, so kulturwidrig bleibe der Ansturm gegen die griechischen Schulstudien. Denn unsere Kultur wurzele doch zuletzt in Hellas, und das „Dogma vom klassischen Altertum" sei nicht eine willkürliche Erfindung der Renaissance. Bei den verschiedensten Gattungen der Poesie erhelle das Verhältnis der Abhängigkeit von Griechenland besonders klar, doch auch die Geschichte der europäischen Kunstprosa führe auf diesen Ursprung. Und in welcher Sprache rede denn die Urkunde unseres Glaubens, das Neue Testament, oder besser: in welcher habe Paulus gedacht und geschrieben? Die griechische Kultur habe sich in die römische umgesetzt, durch die sie uns zunächst vermittelt sei, aber auch in der byzantinischen setze sich das ganze Mittelalter hindurch ein viel befruchtendes Leben fort, wie denn z. B. die Anfänge der italienischen Malerei nicht ohne die Kenntnis der byzantinischen Kunst zu verstehen seien; auch die vielberufene deutsche Kaisersage sei im letzten Grunde byzantinischen Ursprungs. So sei das Griechentum unserer Kultur nicht etwa künstlich aufgepfropft, sondern ihr immanent; um dieses Genius aber wirklich inne zu werden, müsse man seine Sprache erlernen.

3. Von der diesjährigen Versammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer in St. Gallen.

Die Jahreshefte des obigen Vereins, die bei H. R. Sauerländer in Aarau erscheinen, seit mehr als zehn Jahren von Prof. Dr. Geßner in Aarau redigiert, werden wohl nur von wenigen deutschen Schulmännern gelesen. Der Unterzeichnete fürchtet nicht, durch den Umstand, daß er selbst vor 30 Jahren die ersten Hefte redigiert hat, zu einer falschen Vorstellung von der Bedeutung dieser Publikationen verführt zu sein, sondern glaubt, daß in Wahrheit, was hier von Vereinsverhandlungen, schulstatistischen und schulgeschichtlichen Berichten und Nekrologen geboten ist, sehr wohl die Aufmerksamkeit auch der Gymnasiallehrer Deutschlands verdiene. Als Beispiel mögen die Vorträge genannt werden, die 1901 und 1902 auf den Jahresversammlungen gehalten und in den beiden letzten Heften mitgeteilt sind: „Gottfried Keller als Erzieher" von Prof. W. v. Arx in Solothurn, „Neuere Papyrusfunde" von Dr. Felix Stähelin in Basel, „Ein philologischer Streifzug durch das alte Luzern" (dialektologische Bemerkungen) von Prof. Dr. A. Brandstetter in Luzern, „Die geistige Bedeutung des alten Indiens für Europa" von Rektor Dr. Hirzel in Aarau, „Ueber die Aussprache des c und t im klassischen Latein und ihre Einführung in die heutige Schulpraxis, ein Reformvorschlag" von Dr. Paul Meyer in Bern, „Ueber den inneren Zustand der Lösung eines Metallsalzes in Wasser" von Professor Dr. Stauffacher in Frauenfeld.

Wenn ich dieses Jahr wieder einmal Gelegenheit hatte, an einer Jahresversammlung des Vereins teilzunehmen, so zogen mich in erster Linie das Wiedersehen mit alten Bekannten und die Erinnerung, wie vor nunmehr 34 Jahren am gleichen Ort in einer Versammlung des gleichen Vereins der Mathematiker Burckhardt-Bremer von Basel, der verstorbene Bursian, ich selbst und Andere für die humanistische Schulbildung gekämpft haben; aber auch das Programm des laufenden Jahres war geeignet, Zugkraft zu üben.

Voraus ging am Nachmittag des 5. Oktober die Jahresversammlung der Vereinigung für schulgeschichtliche Studien in der Schweiz, der schweizerischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte,

Digitized by Google

die sich 1889 konstituiert hat und deren Statuten zeigen, in welch umfassender Weise die Sammlung, Sichtung und Bearbeitung des schulgeschichtlichen Materials aus der deutschen Schweiz beabsichtigt ist. Und dieses Material ist gleich interessant wie umfangreich; ja man kann dreist behaupten, daß bei der ungemeinen Mannigfaltigkeit der Schuleinrichtungen der Schweiz in älterer wie jüngerer Zeit kein Strich Europas von gleichem Umfang so viel wirklich Beachtenswertes über seine Schulgeschichte zu melden weiß. Diesmal empfingen wir nach einem Bericht von Prof. Dr. O. Hunziker aus Zürich über Vorarbeiten zur schweizerischen Schulgeschichte des 19. Jahrg. zwei durch eine Fülle spezieller Angaben und anmutige Form fesselnde Schilderungen aus der Vorzeit des Bündner und des St. Galler Landes: „Zur Geschichte der Nicolaischule in Chur" von dem St. Galler Stadtarchivar Dr. Schieß und „Die Anfänge des Gymnasiums der Stadt St. Gallen im XVI. Jahrh." von dem Professor an der dortigen Kantonschule Dr. Dierauer. Der letztere Vortrag ist in den „St. Galler Blättern für Unterhaltung und Belehrung" (Sonntagsbeilage Nr. 47 und 48) abgedruckt: er erzählt uns insbesondere von dem Sattlermeister Johannes Keßler, der von 1537—1574 der Lateinschule vorstand und Latein und Griechisch lehrte, dann von der Organisation, welche das aus der Lateinschule entstandene Gymnasium Sangallense 1598 auf Vorschlag des Basler Professors der Theologie Polanus von Polansdorf erhielt. Der Bericht über die Churer Schule verfolgte ihre Schicksale unter verschiedenen Rektoren von 1539, wo Nicol. Baling das Rektorat antrat, bis 1600. Insbesondere die Qualität und Stellung der Lehrer in der damaligen Zeit empfing durch beide Vorträge manche helle Beleuchtung.

Am Abend des genannten Tages erfreute uns dann im Gymnasiallehrerverein Prof. Dr. Egli von St. Gallen mit einem Vortrag über „die philologische Bildung Ekkeharts des IV. von St. Gallen", des Schülers von Notker Labeo, der zeitweise der Klosterschule in Mainz, die längste Zeit aber der in St. Gallen vorstand, wohlbekannt durch seine St. Galler Klosterchronik, aber auch als lateinischer Dichter und als philologischer Kritiker thätig. Wie weit nun seine lateinischen Studien sich erstreckt und wie tief sie gegangen, welche Autoren er besonders gelesen und benützt, wie es mit seiner Latinität bestellt war, zeigte der Vortragende in eingehendster Weise, zum großen Teil auf Grund von handschriftlichen Zeugnissen in der Stiftsbibliothek.

Die Hauptversammlung am 6. Oktober früh im Großratssaale aber brachte einen Vortrag von Prof. Dr. Lüning in St. Gallen über „die Werke der bildenden Kunst im Dienst von Unterricht und Erziehung", von dem Kenntnis zu nehmen, wenn er im nächsten Jahresheft gedruckt vorliegt, wir dringend alle auffordern möchten, die der hier behandelten Frage ihr Interesse zugewandt haben. Mit dem ersten, mehr theoretischen Teil des Vortrags konnte ich nicht durchweg übereinstimmen, er schien mir nicht frei von Uebertreibung. Ganz vortrefflich aber war m. E. der Teil, in dem H. Lüning auf Grund seiner in der Schulpraxis gemachten Erfahrungen darlegte, wie Schüler verschiedener Stufen zum Verständnis von Kunstwerken anzuleiten seien.

Dem hierauf noch folgenden naturwissenschaftlichen Vortrag von Professor Dr. Moser in St. Gallen, „über die Entstehung der Ringgebirge des Mondes" konnte ich leider aus einem äußeren Grunde nicht beiwohnen, dagegen darf ich nicht übergehen, was der Präsident der Versammlung, Kantonschulrektor Dr. A. Dick, in seinem Eröffnungswort am Vorabend uns über den Stand des Vereins und der von ihm vertretenen Sache mitteilte. Es ging daraus hervor, daß die Verteidiger des Humanismus in der Schweiz nach wie vor auf ihrem Platze stehen, daß zu ihnen auch nicht nur Philologen gehören,

Digitized by Google

daß ein gutes Contingent Aerzte bilden, wie aus der in diesem Jahre vorgenommenen Urabstimmung der schweizerischen Aerzte über die Schulvorbildung der Mediziner hervorgeht. Auch Teilnahme am griechischen Unterricht haben dabei viele gefordert, wie in Deutschland, und es fehlen ja in der Schweiz keineswegs Gymnasien, die überhaupt Niemand von diesem Lehrfach dispensieren, obgleich sie kein Realgymnasium neben sich haben. Interessant ist, daß die Baseler humanistische Anstalt 1880 das Griechische wieder obligatorisch gemacht hat, nachdem es lange Zeit hindurch ein Wahlfach gewesen.

Und noch ein anderer Eindruck, den ich während meines früheren achtjährigen Aufenthalts in der Schweiz empfangen hatte, hat sich mir bei meinem diesjährigen Verkehr mit Kollegen in Basel, Baden im Aargau, Aarau, Zürich, Winterthur, Bern und St. Gallen lebhaft erneuert, daß der Stand der akademisch gebildeten Lehrer der Schweiz begeisterten Eifer für die Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgaben und unermüdliches Bestreben, mit der Wissenschaft in enger Fühlung zu bleiben, in erfreulichster Weise miteinander verbindet. G. U.

Ein neuer Erwerbszweig zu Frommen bedrängter Schüler.

Es ist bekannt, daß manche deutsche Uebersetzungen antiker Schriftwerke viel weniger dazu bestimmt und geeignet sind, den der klassischen Sprachen unkundigen Männern und Frauen, die nach Kenntnis der klassischen Litteraturen verlangt, zu dienen, als den Knaben, welche präparieren sollen. Noch deutlicher wird die Absicht „freund"licher Hilfe bei manchen Präparationsheften, besonders solchen in kleinstem Format, das ermöglicht, ihre Blätter in die während des Unterrichts gebrauchten Ausgaben hineinzulegen. Auch Geschichtstabellen, für die Westentasche und die innere Handfläche berechnet, soll es geben.

So etwas hat manchmal einen lächerlichen Anstrich, aber ist doch im Grunde stets sehr ernsthaft. Die fördernde Anstrengung und die Wahrhaftigkeit gehen dabei in Brüche, Faulheit und Lüge feiern einen scheinbaren Triumph. Die ernste Seite trat uns neben der komischen besonders aus einem uns jüngst zur Verfügung gestellten Brief entgegen, der zeigt, wie solche Industrie zur Unterstützung der Schüler sich auch noch auf ein anderes Unterrichtsfach erstreckt hat.

Die Autorschaft deutscher Schulaufsätze ist bekanntlich oft zweifelhaft, bisweilen steht die Pseudonymität außer Frage. Väter, auch Mütter und Tanten, selbst ältere Schwestern dürfen nicht selten ein gutes Stück des Verdienstes sich zuschreiben, wenn die Arbeit gelungen ist; oder ein gefälliger Kamerad hilft aktiv oder passiv. Zu einem Lehrer des Deutschen in Tertia kam eines Tages ein Vater, um sich über die schlechten Censuren zu beschweren, die die Aufsätze seines Sohnes erhalten hätten. Der Professor behauptete, daß insbesondere eine der Arbeiten ganz miserabel sei. Darauf der Vater: „Das ist eine krasse Unwahrheit. Den Aufsatz habe zum größten Teil ich gemacht". Auch das begiebt sich manchmal, daß die deutschen Arbeiten sich auf jüngere Schülergenerationen vererben und hervorgesucht werden, wenn der Lehrer in Themenverlegenheit auf eine schon früher gestellte Aufgabe greift. Aber daß Aufsätze geschäftsmäßig für Geld angefertigt werden, war uns bisher unbekannt.

Ein „Schriftsteller" erbot sich in Ankündigungen zur Anfertigung von deutschen und französischen Aufsätzen für Schüler. Ein der Unterprima eines deutschen Gymnasiums angehöriger Jüngling fand dies annehmbar und nannte dem Helfer in der Not (dessen Namen wir ebenso, wie den Ort des Gymnasiums

Digitized by Google

verschweigen wollen) das Thema, das ihn gerade bedrückte. Hier die Antwort (ganz genau wiedergegeben, die unterstrichenen Worte in gesperrtem Druck).

Sehr geehrter Herr!

Ihr wertes Schreiben vom 30. Oktober kam in meinen Besitz und beantworte ich es umgehend.

Zuerst die geschäftlichen Angelegenheiten. Das Honorar würde sich für dieses Thema, als allgemeines oder sogenanntes „freies Thema", auf Mk. 5.— zu stehen kommen. Aus Geschäftsprinzip muß ich Sie bei Ihrem ersten werten Auftrag bitten, den obigen Betrag vor Beginn der Ausarbeitung einzusenden, wie ich überhaupt an dieser Art, unsere Differenzen auszugleichen, auch bei weiteren Aufträgen festzuhalten bitten muß, wenn Sie es wünschen, ferner mit mir unter Chiffre in Verbindung zu treten. Nennen Sie mir jedoch ihren werten Namen Adresse, so ließe sich wohl auch hierfür ein anderer Modus finden. Welchen von diesen beiden Wegen Sie jedoch wählen wollen, ist mir persönlich gleichgültig. Jedenfalls sichere ich Ihnen bei Nennung Ihres vollen Namens selbstverständlich strengste Diskretion zu.

Zur Einschickung des obigen Betrages bitte ich *inliegendes Formular* zu benutzen, welches ich schon in der richtigen Weise ausgefüllt habe. Sofort nach Empfang des Honorars beginne ich mit der Ausarbeitung des Aufsatzes, welchen Sie dann nach 3—4 Tagen unter Chiffre oder direkt in Ihre Wohnung erhalten. Sehr eilige Arbeiten würde ich auch schon in einem Tage erledigen; Honorar natürlich ein wenig höher berechnet. —

Bei weiteren Aufträgen könnte ich Ihnen, geehrter Herr, besondere Vorzugspreise, d. h. eine Ermäßigung des Honorars für alle Arten von Aufsätzen von circa 20% geben, wenn es Ihnen gelänge, mich im . . . . . Gymnasium einzuführen. Zu diesem Zwecke haben Sie nur nötig, mir die genauen Adressen der Oberprima und Obersekunda, nicht der *Unterprima* — in Ihrer Klasse sollen Sie selbstverständlich der *einzigste* sein — einzusenden. Ich, mache dann den betreffenden Herren Offerten, ohne selbstverständlich Ihrer werten Quelle Erwähnung zu thun.

In Betreff des Aufsatzes selbst erlaube ich mir noch einige Fragen. Besuchen Sie ein Gymnasium oder Realgymnasium? (Die Beantwortung ist wegen Verwendung *griechischer Citate* nötig!) Wünschen Sie einen Aufsatz, der mit „Gut" censiert wird, oder ist es Ihnen angenehmer, da Sie im Deutschen doch wohl ein wenig schwach sind, mit einem „Genügend" oder, wie Sie es vielleicht nennen, mit einem „Befriedigend" anzufangen, um dann bei jedem neuen Aufsatz ein wenig besser zu werden? Und dann noch Eins: wünscht Ihr Herr Magister einen lebendigen, schwungvollen Stil, oder eine klare, nüchterne Auseinandersetzung? Als letztes: ist Einschickung der Disposition nötig?

Indem ich Ihnen für das Vertrauen, das Sie zu mir und meinem Können haben, danke, zeichne ich in der Erwartung, von Ihnen eine feste Zusage zu bekommen,

hochachtend

. . . . .

Schriftsteller.

P.S. Trotz mehr als fünfjähriger Praxis ist es mir leider nicht möglich, Referenzen aufzugeben, da Ihre Herren Vorgänger in Bezug auf Diskretion dasselbe Recht beanspruchen, wie Sie, geehrter Herr. Rückporto bitte nicht zu vergessen! d. O.

Dieses Schriftstück kann inhaltlich und formell erheiternd wirken. Auch formell. „Das Honorar würde sich zu stehen kommen", „Geschäftsprinzip", unsere Differenzen auszugleichen" und vor allem „ohne Ihrer werten Quelle Erwähnung zu thun". Denn da der Angeredete selbst die Quelle ist, so müßte es, wenn das epitheton ornans und perpetuum durchaus beibehalten werden soll, logischerweise mindestens heißen: „Ihrer, werte Quelle!" Der Verfasser scheint dem Adressaten eine Probe von einem „genügenden" Aufsatz haben geben zu wollen.

Digitized by Google

Indes der Inhalt macht doch vorwiegend einen der Heiterkeit entgegengesetzten Eindruck, wenn man sieht, bis zu welchem Grade hier die Anleitung zur Täuschung und ihre Ausführung ausgebildet ist. Sollte man aber fragen, durch welche äußeren Mittel Schüler mit überreichlichem Taschengeld und der Neigung zu täuschendem Verfahren wohl vor der Benützung solcher Anerbietungen und vor den mit Notwendigkeit eintretenden bösen Folgen geschützt werden könnten; so wären dieselben Maßregeln zu nennen, die auch anderweitige unerlaubte Hilfe bei deutschen Aufsätzen wesentlich seltener zu machen dienen: häufige Klausurarbeiten und die Betonung ihres Wertes für die Beurteilung der Schüler, bei häuslichen Arbeiten aber die Stellung von Aufgaben, deren Lösung wesentlich auf Besprechungen in der Klasse beruht und daher von Solchen, die diesen nicht beigewohnt haben, nicht geleistet werden kann. U.

Eine Erwiderung von Herrn Oberlehrer Dr. Thomä und eine Antwort von U.

Mitte Oktober gelangte an Herrn Kollegen Jäger eine Erwiderung auf das Urteil, das in Heft III S. 149 über einen Vortrag des Herrn Dr. Thomä, Oberlehrers an der Städtischen Realschule in Elberfeld, ausgesprochen worden war. Wir stehen nicht an, sie zum Abdruck zu bringen, und halten uns auch verpflichtet, den Begleitbrief mitzuteilen, weil doch wohl dem Schreiber daran gelegen sein muß, daß nicht bloß die Schriftleiter, sondern auch die Leser dieser Zeitschrift über seine Thätigkeit und Bedeutung unterrichtet werden.

Elberfeld, den 11. Oktober 1902.

An die Schriftleitung des „Humanistischen Gymnasiums".

Wenn ich Sie bitte beiliegende Erwiderung in Ihre geschätzte Zeitschrift aufnehmen und den ebenfalls beiliegenden Vortrag dem Herrn Berichterstatter U. zugehen lassen zu wollen, so glaube ich damit kein unbilliges Verlangen zu stellen.

Bei der eingehenden Vorbereitung, mit der ich an die Abfassung meines Vortrages herangetreten bin, und den vielen zustimmenden Aeußerungen, die mir sowohl aus wissenschaftlichen, als auch technischen Kreisen zugegangen sind, glaube ich ein Anrecht darauf zu haben, daß mein Vortrag ernst genommen wird. Zwar habe ich noch keine dicken Bücher geschrieben, aber immerhin hat mein Name durch kleinere Veröffentlichungen rein wissenschaftlichen, wie technischen Inhalts einen guten Klang. 1891 wurde ich zum korrespondierenden Mitglied des „Nassauischen Vereins für Naturkunde" ernannt, eine Ehre, die als Nachfolger Herrn Provinzialschulrat Dr. Kaiser in Kassel 1900 zu teil wurde. Ich bin seit einer Reihe von Jahren thätiges Mitglied des „Vereins deutscher Ingenieure", und unternahm in dessen Auftrag eine fünfwöchige Studienreise auf die Pariser Weltausstellung. Angesehene Firmen, wie die Allg. Elektrizitätsgesellschaft in Berlin, nehmen meine Gutachten in Anspruch. Die hiesigen Farbenfabriken ließen mich zwei Winter hindurch ihren über 100 Chemikern und Ingenieuren Vorträge über Elektrotechnik und Elektrochemie halten. Daß ich mich mit allen Erziehungsfragen eingehend beschäftige, beweist ein Vortrag „Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend durch Fortbildungsschulen", den ich vor der letzten zahlreich besuchten Versammlung des „Bergischen Vereins für Gemeinwohl" vor einigen Monaten ebenfalls in Düsseldorf in Gegenwart des Ober- und des Regierungspräsidenten unter reichem Beifall hielt. Augenblicklich bin ich mit den Vorbereitungen zu einem Unterricht von 40 Volksschullehrern beschäftigt, die an der hier demnächst zu errichtenden obligatorischen kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschule Technologie und Warenkunde unterrichten sollen. Gelegen kommt mir daher der Strauß mit Herrn U. keineswegs, aber ich kann die Beleidigung nicht auf mir sitzen lassen. Ich hoffe Ansehen und Rückhalt genug zu besitzen,

Digitized by Google

um Herrn U. in die Arena zu zwingen. Einer durchaus ruhigen und sachlichen Behandlung darf er sicher sein.

Hochachtungsvoll und ergebenst

Dr. Thomä, Oberlehrer.

Erwiderung.

In Heft 3 des laufenden Jahrganges des „Humanistischen Gymnasiums" findet sich ein Bericht über die 11. Hauptversammlung des „Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften", in dem an ein dem Düsseldorfer Generalanzeiger entnommenes Referat über meinen Vortrag „Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung" einige Bemerkungen geknüpft sind. Da der Vortrag auf einem Boden steht, der den Fachgenossen des Berichterstatters U. fremd ist, würde ich an einer Bemerkung, daß der Berichterstatter meine Ansichten verwerfe, aber in eine Kritik derselben nicht eintreten wolle, durchaus keinen Anstoß genommen haben. Nun übt aber der Berichterstatter dennoch, indem er den Vortrag als „lustigen Gallimathias" bezeichnet, eine Kritik, die zwar keinerlei sachliche Gründe ins Feld führt, dafür aber um so mehr jene „urbanitas" vermissen läßt, als deren Erben und Hüter die klassischen Philologen sich so gerne hinstellen.

Ich habe nun dem Herrn Berichterstatter durch Vermittlung der Schriftleitung des „Humanistischen Gymnasiums" den vollständigen Abdruck des Vortrages zugehen lassen. Nachdem er eine schwere Beleidigung ausgesprochen hat, wird er sich der Forderung nicht entziehen können, entweder die Unsinnigkeit meiner Behauptungen aus eigenem Können und Wissen, nicht durch Anführung von Autoritäten — daß ich mich, wenn ich mit einem derartigen Vortrag an die Oeffentlichkeit trete, vorher auch einer Reihe von Autoritäten versichert habe, hätte er sich doch eigentlich denken können —, sondern durch sachliche Darlegungen nachzuweisen oder den der guten Sitte widerstreitenden Ausdruck zurückzunehmen. Das dürfte er auch der Versammlung schuldig sein, deren reichen Beifall er als Armutszeugnis zu bezeichnen nicht ansteht.

Also, bitte heraus auf den Kampfplatz, Herr U.; ich bin für Sie „satisfaktionsfähig", da auch ich das Gymnasium durchgemacht habe und die dort erworbene „urbanitas" wohl bewahrt zu haben glaube!

Dr. Thomä.

Weiter haben wir für unsere Pflicht gehalten, den uns zugegangenen vollständigen Abdruck des Thomäschen Vortrags (in den Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaft 1902 Nr. 3) durchzulesen, und wir haben gesehen, daß im Allgemeinen zwar das früher von uns benutzte Referat des „Düsseldorfer General-Anzeigers" diesem Abdruck entspricht, daß es aber angezeigt ist, wenigstens einige Stellen dem Wortlaut nach mitzuteilen. Es ist vor Allem folgende:

Während die bis jetzt genannten Wissensgebiete [Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geschichte, Geographie, Deutsch, Zeichnen, sowie Ethik und Metaphysik, die dem Religionsunterricht zugewiesen werden], wenn auch ihr Inhalt sich fortwährend ändern wird, auf alle Zeiten hinaus ihren Wert als Bildungsmittel behalten werden, so läßt sich dies für ein großes Gebiet, das nach Stundenzahl und Bedeutung für Versetzung und Prüfung bei unserer heutigen Jugendbildung eine ausschlaggebende Rolle spielt, das Gebiet der Fremdsprachen, durchaus nicht behaupten. Niemals wird es eine Zeit geben, in der die Menschen ohne Physik oder ohne Ethik auskommen; wohl aber kann ich mir eine Zeit denken, in der man das Verkehrshindernis der Vielsprachigkeit ebenso beseitigen wird, wie man die Verschiedenheiten der Maße und Münzen zu beseitigen sucht und schon teilweise beseitigt hat, eine Zeit, bis zu der sich der Nationalitätenbegriff soweit gefestigt hat, daß er eines Feldzeichens, wie es heute die Sprache darstellt, nicht mehr bedarf [so! Bei einigen weiteren inhaltlichen oder formellen Abnormitäten lasse ich den Ausruf weg und bitte den Leser zu glauben, daß alles mit kleinen Lettern oder in Anführungszeichen Gedruckte genau mit der Vorlage übereinstimmt]. Was nun unsere jetzige Stellung zu den Fremdsprachen angeht, so kann ja kein Zweifel darüber bestehen, daß wir den Wettbewerb mit anderen Völkern nur aufnehmen,

Digitized by Google

an ihren geistigen Gütern nur teilnehmen können, wenn wir ihrer Sprache mächtig sind. [Wie stimmt dazu das unmittelbar Folgende?] Als die Zeit noch weniger Wert als heute hatte, als der Wettbewerb noch weniger andere Anforderungen stellte, war es jedem Einzelnen vergönnt, mit Aufwand von beliebig viel Zeit und Mühe sich die Fremdsprachen, deren er bedurfte, anzueignen. Heute fängt auch in diesem Punkte die Arbeitsteilung an, ihren wirtschaftlichen Vorteil zu zeigen. Zwischen dem fremdsprachigen Autor und dem Leser schiebt sich der Uebersetzer ein; fast jedes bedeutende Werk wird sofort in mehrere Sprachen übersetzt, ja, man liest bereits zuweilen „im Auftrage der Regierung oder des und des Ministeriums übersetzt." Auf unseren naturwissenschaftlichen Gebieten sind wir an die Benutzung von Uebersetzungen gewöhnt: daß man auch in das Verständnis der altsprachlichen Klassiker und der neueren fremdsprachlichen Dichtkunst durch Uebersetzungen eindringen kann, wird selbst von Philologen mehr und mehr zugestanden. Ich führe nur den Ausspruch des Oberrealschuldirektors Dr. Schmidt in Hanau an, der, selbst Neuphilologe, auf der Hauptversammlung des „Vereins zur Förderung des höheren lateinlosen Schulwesens" in Marburg am 7. Okt. 1899 sagte: „Wir können uns, glaube ich, mit unserer Muttersprache die ganze Welt des Wissens erobern und brauchen dazu überhaupt keine fremde Sprache", und erwähnt: „daß sich gegenwärtig in England eine Bewegung geltend macht, die höhere Schulen ganz ohne fremde Sprachen konstruieren will".

Der herbeigerufene Dir. Schmidt ist der Verfasser der epochemachenden Abhandlung „Jugenderziehung im Jugendstil" (auf die unsere Leser durch Oskar Jägers Besprechung im vorigen Heft S. 168 und die der Zeitschrift für das Gymnasialwesen durch Karl Kruse im Oktoberheft S. 640 ff. aufmerksam gemacht sind), ein Mann, der freilich auch den geometrischen und arithmetischen Unterricht unserer höheren Schulen einen Unfug nennt und von der Gesinnung der Väter gegen alle höheren Unterrichtsanstalten eine so düstere Vorstellung hat, daß er ausruft: „Wenn Vaterstücke erhört würden, hätte keiner von uns Lehrern noch einen ganzen Knochen im Leibe"! Oberl. Thomä schlägt nach schwankendem Hin- und Herreden [1]) schließlich einen Mittelweg ein: die antiken Sprachen müssen fallen, und die Kenntnis der französischen und englischen Litteratur soll, wie die der antiken, durch Uebersetzungen im deutschen Unterricht gewonnen werden; doch um praktischer Zwecke willen sollen moderne Sprachen von Untertertia an gelernt werden.

Wenn ich oben in die Worte Thomäs einfügte, daß er die Ethik und Metaphysik dem Religionsunterricht zuweist, so ist von ihm dabei allerdings nicht die Religion der christlichen Kirche ohne alle Aenderung gemeint. Sie bedarf vielmehr nach seiner Meinung in metaphysischer wie ethischer Hinsicht der Umgestaltung. In jener Beziehung wird von ihr verlangt, daß „sie die naturwissenschaftlichen Thatsachen nicht bestreite."

Will sie uns aber entgegenkommen, und namentlich viele Religionslehrer an den höheren Schulen scheinen dazu den ernstlichen Willen zu besitzen, so soll es an unseren [der Biologen] Bemühungen nicht fehlen, ihre Ethik zu einer solchen zu erheben, welche die Uebung des Guten um seiner selbst willen fordert und die Ausdrücke Lohn und Strafe nicht kennt.

In der Verfolgung seiner Ansicht, daß es nur eine allgemeine Bildung gebe, erklärt Th. zur Forderung der Einheitsschule zu gelangen, und glaubt nicht auseinandersetzen zu müssen, „welchen Einfluß dieselbe auf das gegenseitige Verständnis, die gegenseitige Wertschätzung der einzelnen Berufsklassen und damit auf die Leistungsfähigkeit der Nation haben würde". „Nun wird man mir einwenden, daß der Beginn der Berufsbildung unmöglich bis zum Abschluß der allgemeinen Bildung warten könne." Aber Th. weiß Rat. Das Studium der alten Sprachen wird eben auf der Universität begonnen. Die Wenigen, die sich

1) Bald dünkt ihm Bekanntschaft mit mindestens einer Fremdsprache ein notwendiger Bestandteil allgemeiner Bildung zu sein, bald spricht er sich zweifelnd hierüber aus.

Digitized by Google

ihm widmen wollen (die altphilologische Gymnasiallehrerschaft kommt ja in Wegfall) „bekommen durch die naturwissenschaftliche Bildung etwas viel Wertvolleres mit, die Methode, denn Sprachforschung ist Naturforschung". Die Theologen eignen sich dann das Griechische privatim an, wie jetzt das Hebräische. „Oder sollte für die später in die Praxis tretende große Masse der Theologiestudierenden, wenn wir bedenken, wieviel ihrer Wissenschaft sie thatsächlich dem Studium des Urtextes verdanken, nicht am Ende die Kenntnis der Bibel in der Uebersetzung ausreichen? Ich möchte behaupten, daß für sie die Kenntnis der Schöpfung, die Entwicklungsgeschichte der Ethik, und in der späteren Praxis die Bekanntschaft mit der Gesellschaftslehre und der Psychologie, zu der der Weg durch die Physiologie führt, ungleich wertvoller sei, als die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen." (Die Gesellschaftslehre weist Th. in der Uebersicht über die „Bildungsmittel" dem Geschichtsunterricht, die Physiologie und „etwas Psychologie" dem biologischen Unterricht zu.) „Die gleichen Erwägungen gelten auch für die Juristen. Deren völlig unzureichende Ausbildung läßt sich durch eine veränderte Studienordnung und durch Einrichtung von Fortbildungskursen nicht heben, so lange sie nicht eine naturwissenschaftliche Grundlage schon auf der Schule erhält." „Der Mediziner braucht nicht mehr Latein und Griechisch, als der Naturwissenschaftler, denn die Medizin ist angewandte Naturwissenschaft." Der Neuphilologe braucht Latein, „aber das kann er sich ebensogut auf der Hochschule aneignen, wie der Altphilologe sich dort heutzutage seinen Sanskrit erwerben muß" u. s. w.

Zum Schluß erklärt der Redner die auf der Münchener Naturforscherversammlung angenommene Fassung der These über den naturwissenschaftlichen Unterricht: „Für den höheren Schulunterricht können die Naturwissenschaften ebenso geeignete Grundlagen bilden, wie die sprachlich-historischen Fächer", nicht anerkennen zu können, es müsse heißen: „Die geeignetste Grundlage höheren Schulunterrichts sind die Naturwissenschaften". (Nicht vielmehr „die einzig geeignete"?) Die Anerkennung dieser Fassung erst werde den Ausgangspunkt einer wirklichen Schulreform bilden können. „Die sogenannten Reformschulen sind und bleiben Sprachschulen."

So, das ist ein kleiner Ausschnitt, aber er genügt, glaube ich, zur Entscheidung darüber, ob es am Platz sei, auf eine Diskussion der von Herrn Thomä aufgestellten Behauptungen einzutreten. Für meine Person muß ich diese Frage, weil mir hier jede Aussicht auf Verständigung fehlt, verneinen. Wenn aber Herr Thomä für diesen Fall um Zurücknahme des „beleidigenden" Ausdrucks ersucht, so erwidere ich: Sehr gern! weil seine Aeußerungen in der That auch eine Empfindung hervorzurufen vollkommen geeignet sind, die der von mir mit dem Beiwort lustig bezeichneten entgegengesetzt ist. Oder ist es nicht traurig, daß Jemand, der weder klassische noch moderne Philologie noch Theologie noch Jurisprudenz noch Medizin studiert hat, ein Urteil darüber zu haben glaubt, wie man sich zu diesen Studien am besten vorbereitet, wie man sie zu treiben hat und was man zur Ausübung der entsprechenden Berufe braucht; — daß Jemand, der „sich mit allen Erziehungsfragen eingehend beschäftigt", doch noch nicht zur Erkenntnis dessen gelangt ist, was durch fremdsprachlichen Unterricht für Bildung des jugendlichen Geistes thatsächlich geleistet wird, daß er auch bezüglich der neueren Fremdsprachen (in einem oben nicht abgedruckten Passus) zweifelt, ob man sie als Bestandteil der allgemeinen höheren Bildung in Anspruch nehmen oder der Fachbildung zuweisen solle; — daß Jemand, der mehrere alte und moderne Sprachen und Litteraturen kennen gelernt, offenbar doch nur die äußerliche, lautliche Differenz der verschiedenen Idiome erfaßt hat und nicht die innerliche, inhaltliche? Denn sonst würde er unmöglich glauben, daß man antike wie moderne fremdländische Litteratur ebenso gut kennen lernt, wenn man sie in die Muttersprache

Digitized by Google

übersetzt liest, und würde unmöglich die Sprachen mit verschiedenen Maßen und Münzen oder Feldzeichen vergleichen und meinen, die Vielsprachigkeit könne einmal (was ihm keineswegs bedauernswert erschiene) einer Vereinbarung vollständig zum Opfer fallen, also der Einsprachigkeit Platz machen.

Solche Anschauungen und Aeußerungen nehme ich nur die Freiheit für sehr starke Verkehrtheiten zu halten[1]), und dies sollte der Ausdruck Gallimatthias bezeichnen, der nach der Geschichte, aus der er entstanden sein soll, sehr wohl da am Platze ist, wo man in einer Aeußerung die entschiedene Verkehrung ins Gegenteil des Richtigen sieht. Sollte aber auch dies Fremdwort für Herrn Thomä verletzend sein, so trete an dessen Stelle der obige deutsche Ausdruck, der ebenfalls Deutlichkeit (die mir bei wissenschaftlichen Fragen wichtiger scheint als Höflichkeit) nicht vermissen läßt und der ja wohl auch außerhalb des deutschen Reichstags (in dem der Brauch neuerdings etwas wankend geworden ist) als parlamentarisch gilt.

Indes über eines möchte ich mich doch noch mit Herrn Thomä auseinandersetzen. Er ersucht mich, die Unrichtigkeit seiner Behauptungen nicht durch Anführung von Autoritäten nachweisen zu wollen, denn ich hätte mir doch denken können, daß, wenn er einen solchen Vortrag halte, er sich vorher auch einer Reihe von Autoritäten versichert habe. Bitte um Entschuldigung, das habe ich mir allerdings nicht gedacht, und ich meine, das wird wohl auch von Anderen gelten, die diesen Vortrag gehört oder gelesen. Die prophylaktische Abweisung von Autoritäten aber, die ich für meine Meinung anführen möchte, bezieht sich offenbar darauf, daß ich die Frage aufgeworfen habe: „Wie kommt es wohl, daß sich fast alle wirklich hervorragenden Naturforscher in Deutschland zu einer wesentlich anderen Ansicht bezüglich der Wertschätzung des altsprachlichen Unterrichts bekannt haben, als Herr Oberlehrer Thomä?“ und daß ich dann beispielsweise Helmholtz, Virchow und Robert Bunsen anführte. Ja, das ist eine Frage, die doch eine Antwort verdient, ein Problem, das Herr Thomä angesichts der Bedeutung dieser Männer zu lösen versuchen sollte. Daß aber durch deren Meinungsäußerungen als durch Aussprüche unwiderleglicher Autoritäten die Sache entschieden sei, das zu glauben bin ich selbstverständlich weit entfernt. Ich denke nur so. Wenn für irgend ein Unterrichtsfach ein Fachmann, dessen Lebensaufgabe die Beschäftigung mit dieser Materie ist, voll Begeisterung eintritt, so hat das nicht den gleichen Wert, wie wenn ein hervorragender Geist dies thut, dessen Forschungsgebiet ein anderes, dem aber jenes Lehrfach durchaus nicht unbekannt ist. So taxiere ich höher, was zu Gunsten eines intensiven mathematischen Unterrichts der Philologe Friedrich von Thiersch und der Historiker Heinrich von Treitschke gesagt haben, als was Mathematiker von Fach geäußert; höher auch andrerseits die Urteile von Männern, wie Helmholtz, über das Geistbildende des altsprachlichen Unterrichts, als die Aussprüche begeisterter Philologen. Und ich meine, die Urteile derartiger Nichtphilologen sollten Andersdenkende zu der bescheidenen Erwägung veranlassen, ob es vielleicht doch nicht an dem von jenen so ungemein hoch gewerteten Gegenstand liegt, wenn sie (die Andersdenkenden) dessen Wert nicht anzuerkennen vermögen, sondern an ihnen selbst.

Schließlich noch ein Wort zur Sache, nicht zur Person. Ich gedenke der Diskussion, die ich einst mit meinem verstorbenen trefflichen Kollegen Realgymnasialdirektor Dr. Schwalbe 1889 in der pädagogischen Sektion der Heidelberger Naturforscherversammlung über den biologischen Unterricht hatte (s. Tageblatt der Versammlung S. 713). Der Genannte war dabei

1) Bezüglich des von Herrn Thomä citierten Beifalls der Versammlung, vor der er sprach, habe ich gesagt, daß es ein Armutszeugnis für sie wäre, wenn wirklich alle Anwesende mit allen Behauptungen und Forderungen des Redners einverstanden gewesen wären. Mein Zweifel daran, daß dies so war, ist bei Durchlesung des Abdrucks noch verstärkt worden.

Digitized by Google

weit entfernt von Behauptungen und Vorschlägen, wie sie Oberl. Thomä ausgesprochen, er verlangte nur, daß die Naturwissenschaften als gleichwertig mit dem fremdsprachlichen Unterricht für die Jugenderziehung angesehen werden sollten (womit ja auch seine Aeußerungen auf der Innikonferenz übereinstimmen), und forderte speziell für den biologischen Unterricht, daß er bis zur obersten Klasse durchgeführt werde (in II und I mit dem geographischen verbunden in je 2 wöch. Stunden). Ich wies damals darauf hin, daß meines Wissens in keiner der neunjährigen Anstalten Deutschlands diese Forderung bisher verwirklicht sei, auch nicht in den zehnjährigen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen Württembergs, da dort die Biologie in den Mittelklassen fehle, und daß mehrfach der früher weiter hinaufreichende botanische und zoologische Unterricht in neuerer Zeit, offenbar wegen unbefriedigender Resultate in den oberen Klassen, auf mittlere und untere beschränkt worden sei. Wenn man nun die Ueberzeugung habe, daß solche Ergebnisse lediglich verkehrter Betriebsweise verdankt würden, so möchten, meinte ich, einmal mit Durchführung der Biologie durch alle Klassen bei besserer Lehrmethode die Realgymnasien und Oberrealschulen vorangehen, die gemäß dem Charakter ihres Unterrichtsplanes die Möglichkeit hierzu jedenfalls in höherem Grade hätten, als die Gymnasien. In den zwei Jahre später erschienenen neuen preußischen Lehrplänen wurde der Wunsch Schwalbe's aber auch für die realistischen Anstalten nicht erfüllt: der biologische Kurs endet hier für diese in der Untersekunda, für die Gymnasien in der Obertertia. Und auch in den Ende 1901 ausgegebenen Lehrplänen sind der systematischen Behandlung der Biologie diese Grenzen in den verschiedenen Anstaltsgattungen gezogen, obgleich Schwalbe in seinem vor der Innikonferenz 1900 verfaßten Gutachten über die Beschränkung Klage geführt hatte und im September 1901 eine kombinierte Sektion der Hamburger Naturforscherversammlung, deren sehr lesenswerte Verhandlungen im gleichen Jahre bei G. Fischer in Jena erschienen, lebhaft für einen durch alle Klassen aller höheren Schulen mit etwa zwei wöchentlichen Stunden durchzuführenden biologischen Unterricht eingetreten war. Nun bleibt ja allerdings die Möglichkeit, in Anknüpfung an den physikalisch-chemischen Unterricht der oberen Kurse biologische Belehrungen zu geben. Darauf ist in den neuesten preußischen Lehrplänen S. 66 und 67 hingewiesen, und wie das im Einzelnen speziell am Gymnasium gemacht werden kann, hat Oberl. B. Landsberg in dem Dezemberheft der Monatsschrift für höhere Schulen feinsinnig gezeigt. Mein Bedenken ist nur, ob viele Lehrer den Grad des Lehrgeschicks besitzen werden, den die Ausführung des dort Vorgeschlagenen fordert. Und auf alle Fälle möchte ich eine den obersten Kursen gebotene fakultative Ergänzung der im obligatorischen Unterricht gegebenen biologischen Belehrungen als sehr wünschenswert ansehen, wie sie mir und meinen Kameraden in der Mitte des vor. Jhh. an einem preußischen Gymnasium geboten wurde und auch gewiß jetzt noch dort geboten wird. Am Marienstiftsgymnasium in Stettin hielt ein Mediziner der Stadt, der in den verschiedensten naturwissenschaftlichen Disziplinen wohlbewandert war, auf Grund einer für diesen Zweck gemachten Stiftung den Sekundanern und Primanern zweimal in der Woche Vorträge, im Sommer bald über Pflanzenanatomie und Pflanzenphysiologie, bald über spezielle Botanik, im Winter bald über vergleichende Anatomie und Physiologie der Zoa (mit hygienischen Ratschlägen), bald über Geologie, und in den geeigneten Jahreszeiten knüpften sich daran botanische und geologische Exkursionen. Vielleicht ist ähnliches auch an anderen Gymnasien eingerichtet. Jedenfalls soll man über solche Vorträge nicht ein allgemeinlautendes ungünstiges Urteil fällen. Werden sie von dazu befähigten Männern gehalten und von jungen Leuten gehört, die für die behandelten Dinge interessiert sind und den akademischen Studien näher stehen, so können sie sehr wohl eine tiefe und dauernde Wirkung üben. Wenn

Digitized by Google

ich noch in späteren Lebensjahren bei Wanderungen in fremden Ländern meine Aufmerksamkeit gern auch der Pflanzenwelt zuwandte, so gedachte ich dabei öfter dankbar meines verehrten Lehrers, des Geh. Medizinalrats Behm. G. U.

Litterarische Anzeigen.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. **Sechste** gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. 1902. Preis: von 20 Vierteljahrsbänden in Hlbldr. geb. Mk. 10.—; von 320 wöchentlichen Lieferungen je 50 Pfg.

Ein Ereignis auf dem deutschen Büchermarkte ist das Erscheinen der 6. Auflage des allseitig anerkannten Werkes neun Jahre nach der fünften (vergl. Humanist. Gymn. 1893, S. 88). Wir weisen unsere Leser heute nur kurz auf einige Vorzüge der neuen Ausgabe hin. Wie der Titel sagt, liegt in der That eine vollständige Neubearbeitung vor. Dabei wurden zum Teil die einzelnen Artikel in geschickter Weise durch Weglassung von Ueberflüssigem, Wahl knapperer Ausdrücke, wohl auch Zusammenziehung mehrerer Artikel so kondensiert, daß der erste Band mit 901 S. den Inhalt von den 1017 S. des ersten und von noch 26 S. des zweiten in der früheren Ausgabe umfaßt. Interessant ist es zu sehen, wie bei diesem Sparsystem die Zahl der Artikel sogar noch vermehrt, der Inhalt bereichert werden konnte. Dabei wurde der erste Band auch handlicher als der frühere. Ebenfalls von Bereicherung zeugt die angekündigte Bändezahl (20 statt der bisherigen 18). Bei Gestaltung des Inhalts wurde besonders auch das Interesse am Technischen und Sozialen berücksichtigt. Die praktisch-juristischen Artikel waren nach Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuches vollständig umzuarbeiten. Die Rechtschreibung richtet sich nach den neuen amtlichen Regeln. Die Zahl der Illustrationen wird von 10000 auf mehr als 11000 kommen, wobei die Zahl der Tafeln und Sonderbeilagen von 950 auf 1100 steigen soll (200 in Farbendruck ausgeführt). Auch von den Karten ist viel neu- oder umgearbeitet. Die äußere Ausstattung macht den gewohnten vorzüglichen Eindruck. Der neue Einband befriedigt modernsten Geschmack. E.

Das **Generalregister zu Heft 1—70 der „Lehrproben und Lehrgänge** aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen", das vor Kurzem zu dem Preis von Mk. 2.— für Abonnenten und zu dem Einzelpreis von Mk. 2.50 von der Haller Waisenhausbuchhandlung ausgegeben worden ist, läßt durch die Fülle der bearbeiteten Stoffe, die hier verzeichnet sind, und durch die Namen der Mitarbeiter einen klaren Einblick in die Bedeutung des von Otto Frick begonnenen Unternehmens thun und hat infolge seiner guten Disposition als Nachschlagebuch einen großen praktischen Wert. Es wird unzweifelhaft dazu beitragen, daß die Leser der Zeitschrift sich mehren. Von den bisher erschienenen Heften sollen 10—59 zu dem ermäßigten Preise von Mk. 75.— (soweit der Vorrat reicht) abgegeben werden, Heft 1—7 nach erfolgtem Neudruck zu dem für Einzelhefte festgesetzten Preise von Mk. 2.50. U.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl **Kehrbach**. Bd. XXII u. XXIII: Die evangelischen **Katechismusversuche** vor Luthers Enchiridion, herausgegeben, eingeleitet und zusammenfassend dargestellt von Ferdinand **Cohrs**, Pastor prim. zu Eschershausen in Braunschweig. Bd. 3: Katechismusversuche aus den Jahren 1528 u. 1529 (XXIV, 480 S.), Bd. 4: Undatierbare Katechismusversuche und die zusammenfassende Darstellung (XXXIX, 431 S.) enthaltend. Berlin. A. Hofmann & Co. 1901 u. 1902. Preis geheftet je 15 Mk.

Große Freude empfanden wir, als die Bände III und IV und damit der Schluß dieses Werkes in unsere Hände gelangten, nachdem das Erscheinen beider nacheinander sich stark und unliebsam verzögert hatte. Derselbe Fleiß, dieselbe Gründlichkeit, die wir schon an den früheren kennen lernten (vgl. Hum. Gymn. 1901 Heft I u. II S. 101), zeichnet auch diese Bände aus. Wie beabsichtigt, enthält Bd. III die vom II. Bande her noch übrig gebliebenen Katechismusversuche aus dem Jahre 1528 sowie sämtliche aus 1529. Bd. IV giebt zunächst die undatierbaren Versuche und anhangsweise noch einige weitere Stücke. Diese und zugleich die A-, B-, C-Unterabteilungen verschiedener Nummern einzeln gerechnet, bieten die vier Bände 45 Nummern dar. Von diesen sind die Texte von fünfen nicht in dieser Ausgabe selbst abgedruckt; aber da zweimal zwei zusammen unter je einer Nummer behandelt sind, und infolge gelegentlicher Beifügung weiterer Stücke ergiebt sich im Ganzen die stattliche Zahl

Digitized by Google

von 50 Textabdrücken, ungerechnet zwei als Anhang zur Gesamtdarstellung gegebene humanistische Katechismen. Weitaus die meisten Stücke sind ohne Kürzungen abgedruckt, 9 davon sind zweisprachig, 31 deutsch, 10 lateinisch. Auch während des Erscheinens des Werkes ist fort und fort an seiner Vervollständigung gearbeitet und manches noch gefunden worden. Die Nachträge und Berichtigungen in Band 1, 2 und 4 legen auch davon Zeugnis ab. 5 Siglen weiter benutzter Bibliotheken kommen zu den 43 der zwei ersten Bände hinzu. Natürlich sind die Texte und ihre Einleitungen in Bd. III u. IV ebenso wie dort behandelt. Durchmustert man die Litteraturverzeichnisse der vier Bände mit ihren etwa 2—300 Titeln von Schriften und Aufsätzen, so ahnt man, wie der Fleiß des Verfassers von allen Seiten her sich sein Material, auch besonders für seine zusammenfassende Darstellung, zusammengesucht hat.

Diese Darstellung umfaßt etwa die Hälfte des letzten Bandes. Ihr 1. Kapitel giebt eine allgemeine historische Uebersicht (34 S.) von den Anfängen religiösen Jugendunterrichts in Wittenberg und Zürich bis zu den Visitationen und den durch sie hervorgerufenen Katechismen. Eine anschließende von 1516 bis 1529 reichende chronologische Tabelle sucht sämtliche Katechismusversuche in historische Reihenfolge zu bringen. Das 2. Kapitel (57 S.) behandelt „Die religiösen Lehrbücher nach ihrem Stoff", wobei schon äußerlich ersichtlich ist, daß der eigentliche Katechismusstoff der fünf evangelischen Hauptstücke erdrückend viel Raum allen anderen gegenüber einnimmt. „Die religiösen Lehrbücher nach ihrer Auslegung" ist etwas unklar das 3. Kapitel (72 S.) betitelt, das von den Quellen der religiösen Lehrbücher und ihrer Verwandtschaft untereinander, ferner von ihrer äußeren Form und inneren Gestaltung sowie dem Lehrinhalt der Katechismen handelt. Ein etwa 20 Seiten umfassender 4. Abschnitt über den „Unterricht auf Grund der religiösen Lehrbücher" macht den Schluß. Die Kürze gerade dieses wichtigsten Teiles erklärt sich aus der noch immer großen Spärlichkeit der Quellen, die derart ist, daß der Verfasser auch für seine Ausführungen nicht in ihrem ganzen Umfange den Anspruch macht, daß sie gesicherte Resultate geben. — Das früher für den IV. Band versprochene ausführliche Namen- und Sachregister soll noch im Laufe dieses Jahres als gesonderter Band ausgegeben werden und das Werk erst recht für weitere gelehrte Arbeit, aber auch, wie der Verfasser und wir hoffen, für die Praxis fruchtbar machen.

Das Ganze ist ein schönes Denkmal deutschen Gelehrtenfleißes, ein neues würdiges Glied in der Kette der MGP. Neben dem Verfasser, der ganz hervorragenden Eifer und Fleiß an dies Werk gewandt, der seinen Stoff von Grund aus beherrschte und meisterte, gebührt der Dank der Theologen wie Pädagogen noch zwei anderen Männern: Professor Dr. K. Kehrbach, dem hochverdienten Begründer und Leiter der MGP., dessen Rat und Leitung der Verfasser wiederholt mit Dankbarkeit erwähnt, dem das Werk die reichste Förderung verdankt, und Konsistorialrat Professor O. G. Kawerau, der seine einstige Arbeit nicht vergessen hat, sondern wieder und wieder mit Rat und That unterstützte. E.

Ueber den jüngst erschienenen Band XXIV der Monumenta, der den ersten Teil der umfänglichen Sammlung von **Schulordnungen des Großherzogtums Baden** enthält, ein Werk, dem in gleichem Grade die musterhafte Sorgfalt des Herausgebers (des Großh. Archivassessors **Dr. Karl Brunner**) wie der keineswegs nur für die badische Schulgeschichte wichtige Inhalt Anerkennung verschaffen wird, soll im nächsten Jahrgang berichtet werden. U.

Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und Realanstalten des Herzogtums Anhalt. Im Auftrage der Herzogl. Regierung bearbeitet von Prof. Dr. **Gustav Krüger**, Herzogl. Anhalt. Geh. Schulrat. Tessau bei Dünnhaupt 1902. VIII und 455 S.

Der Verfasser hat zum Motto das Wort Wiese's gewählt: „Das Beste in der Schule geschieht ohne gesetzliche Vorschriften", das Buch selbst aber zeigt fast auf jeder Seite, wie viel Gutes doch durch solche Vorschriften geschehen kann. Es ist auch ganz zweckmäßig, daß einmal von einem kleinen Staat gemeldet wird, wie er sein höheres Schulwesen organisiert und den Unterrichtsbetrieb geregelt hat, daß man solche Kenntnis nicht bloß von den Großstaaten gewinnt. Die kleinen haben vor den großen voraus, daß der Verkehr der obersten Behörde mit den einzelnen Anstalten ein intimerer ist, daß jene von den Bedürfnissen und Mängeln dieser fast unmittelbar Kunde erhält und daß auch die Abhilfe deswegen den Umständen sicherer entspricht und in rascherem Tempo einzutreten pflegt. Besonders empfehlen wir zur Kenntnisnahme die Verfügungen über Schulhygiene und Schuldisziplin, sowie die über Versetzungen und Reifeprüfungen. U.

Erwägungen **über die juristischen Gutachten** in Betreff der Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum Rechtsstudium

Digitized by Google

von Prof. Dr. med. u. phil. H. **Griesbach**. Berlin, Otto Salle.

S. 18 dieser Erwägungen lesen wir: „Wenn wir Homer nicht durch die Schutzbrille des Philologen betrachten, so bleibt in der ganzen Ilias, abgesehen von der lebendigen Art der Schilderung, die allerdings durch breite Wiederholungen oft getrübt wird, nicht viel [mehr nämlich] übrig, als eine wüste Keilerei und eine Anzahl höchst zweifelhafter Charaktere." Wir glauben mit Heraushebung dieses Satzes den Geist dieser Erwägungen hinlänglich zu charakterisieren, die im Uebrigen ungelesen bleiben können. Von ernsthafter „Erwägung" ist nirgends die Rede. Die Polemik besteht lediglich im Aussprechen der entgegengesetzten Ansicht, ohne irgendwelchen Versuch wirklicher Begründung und dialektischer Auseinandersetzung. Die positiven Aufstellungen sind ohne alle Klarheit und Schärfe der Begriffe, und die Verworrenheit in diesem jeder wirklichen Ordnung entbehrenden Hin- und Herreden erstreckt sich auch auf die sprachliche Form. S. 13: „Wann werden wir uns endlich aus dem Bann erkenntnistheoretischer Spekulationen über eine supponierte Psyche frei machen, wie sie sogar noch Mediziner, beispielsweise H. Buchner, anzunehmen scheinen und der man naturwissenschaftlich vorerst nicht beikommen könne?" Wir können nicht umhin, diesen Satz durch die Schutzbrille des Philologen zu betrachten und müssen den Verfasser in aller Bescheidenheit fragen, was und wen er sich eigentlich hier bei dem Konjunktiv könne gedacht hat? Wie er sich die Gymnasial- oder Realgymnasialbildung und Erziehung ohne die supponierte Psyche denkt, wollen wir ihn garnicht erst fragen, da er uns über alles Einzelne des Gegenstandes, von dem er handeln will, ohne Aufschluß läßt. Nur das Eine möchten wir gar zu gern von ihm erfahren, wie es doch kommt, daß sich bei Goethe u. Schiller, die ihm doch wohl näher bekannt sind, und die auch, so viel uns bekannt, ohne die Schutzbrille der Philologen durchs Leben gegangen sind, deutliche Spuren finden, daß sie sich nicht ohne Gewinn und Vergnügen mit jener wüsten Keilerei beschäftigt haben, als welche der Verf. Homers Iliade bezeichnet. Auch eine Odyssee hat Homer geschrieben: vielleicht gefällt es dem Verfasser dieser tiefsinnigen „Erwägungen", uns auch über sie gelegentlich ein kräftiges Wörtlein zu sagen, denn auch hier giebt es einige „höchst zweifelhafte Charaktere", z. B. den Cyklopen Polyphem, die Freier, den Ziegenhirten Melanthios und Andere.

Von dieser Schrift, welche in gewissem Sinne den Tiefstand der Polemik in dem großen Streite bezeichnet, erheben wir uns auf die Höhe wirklicher Erwägungen eines im höchsten Grade sachverständigen und im höchsten Grade urteilsfähigen Mannes auf den 18 Seiten der Schrift

Die **Umgestaltung des höheren Unterrichts, von Wilhelm Schrader**, eines Sonderabdrucks aus dem lauf. Jahrg. der evangelischen Blätter (Halle, bei E. Strien), sind aber außer Stande, von dem reichen Inhalt dieser wenigen Seiten auf kurzem Raume einen ausreichenden Begriff zu geben und bemerken nur, daß hier die ganze Krisis unseres höheren Unterrichts, das Recht jeder der verschiedenen Schularten und seine Grenze, alle Probleme, die die jüngste Vergangenheit, die Gegenwart und Zukunft unseres höheren Schulwesens gestellt haben oder stellen können, von einem hohen Standpunkte aus beleuchtet werden, auf den lange Erfahrung und ernstes und vielseitiges Studium, vielseitige Beobachtung von den für solche Beobachtung günstigsten Punkten aus den Verfasser gestellt haben, und dies in einer Form, von der man sagen muß, was das höchste Lob sprachlicher Darlegung bildet, daß sie, die sprachliche Form, in jedem gewählten Ausdruck und jedem Satze zugleich Inhalt ist.

O. Jäger.

Wychgram, von der Leitung unserer Schulen. Vortrag, gehalten auf der 17ten Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen zu Freiburg i. B. am 3. Oktober 1901. Leipzig und Berlin, Teubner.

Man folgt dem sachkundigen, erfahrenen Direktor des K. Lehrerinnenseminars und der K. Augustaschule zu Berlin mit Vergnügen bei der frischen, mitten aus dem Leben gegriffenen, dabei einfachen und anspruchslosen Darlegung der Leiden und Freuden, der Pflichten und Rechte, der Kämpfe und Siege eines Anstaltsleiters: wer solche selbst in langen Jahren oder Jahrzehnten erfahren und durchgemacht hat, wird sich gerne in seinen Gedanken mit dem hier Geschilderten und Geforderten auseinandersetzen, und wenn er selbst auf gerettetem Kahn in den Hafen eingelaufen ist, vom Ufer aus dem Kampf mit den Wellen mit warmem Interesse zusehen. Der Anfänger auf direktorialer Bahn wird nützliche Winke in dem kleinen Vortrag finden und den Trost, daß die vielseitigen Arbeiten und Pflichten, in die er eingetreten ist, sich mit gutem Willen, Fleiß und erschwingbarem Quantum von Verstand und Menschenkenntnis bewältigen lassen; und wer nicht Direktor geworden ist oder es nicht werden wird oder will, mag daraus entnehmen, daß es in manchem Betracht ebenso schön, um nicht zu sagen schöner, ist, einen Direktor zu haben, als ein solcher zu sein.

Bonn. O. Jäger.

Digitized by Google

Rauseſter, Dr. Walter, Denken, Sprechen und Lehren. I. Die Grammatik. 193 S. Berlin, Weidmann, 1901. Preis Mk. 4.—.

Eine der anziehendſten Fragen für die vergleichende Sprachforſchung war von jeher und iſt heute noch die nach der Entſtehung, urſprünglichen Bedeutung und Bedeutungsgeſchichte der Abwandlungsendungen. Bekanntlich iſt weder die eraktere Forſchung, die auf rein ſprachgeſchichtlichem Wege zu einer Beantwortung dieſer Frage zu kommen ſucht, zu einem einwandfreien Ergebnis gelangt, noch die erfahrungsfreie Spekulation der Sprachphiloſophen, die intuitiv erfaſſen möchten, was wohl der Sprachſchöpfer mit den erſten Suffixen ausdrücken wollte. Wenn wir Rauſeſter recht verſtehen, ſo haben alle dieſe Forſcher und Denker nach einem Phantom gerungen. Denn alle dieſe Endungen bedeuten nach R. überhaupt nichts und haben niemals etwas bedeutet. Und die Schöpfer der Sprache, die im Ringen mit der Welt ihre Sprache ſchufen, haben offenbar zugleich noch ſo viel Ueberſchuß an lebendiger geiſtiger Kraft gehabt, daß ſie mit einem lieblichen Spiel der Lautphantaſie ihren neugeſchaffenen Wortſtämmen noch abwechslungsreiche „Verzierungen" und „Verbrämungen" anhängen konnten, und wußten ſo ſchon ſehr früh das Nützliche mit dem Angenehmen zu verbinden. Denn alle Abwandlung iſt nur „ein äußerer Schmuck der Sprache, der nur gewiſſen und an ſich ſchon bekannten Beziehungen der Begriffe zu einander notdürftig entſpricht", und dies nicht nur bei uns, ſondern ebenſo in den alten Sprachen, alſo wohl von jeher.

Dieſen überraſchenden Standpunkt ſetzt uns R. in behaglicher Breite auseinander, belenchtet ihn für alle Abwandlungsgebiete und für alle Arten der Rede und des Stils, um von allen Seiten her immer zu demſelben Ergebnis zu gelangen, daß alle Kaſusendungen, alle formalen Mittel der Komparation und Konjugation bedeutungslos ſind. Alle „dem Optativ und Konjunktiv nachgerühmten feinen Unterſchiede ſind für das Verſtändnis der fremden Sprache ohne Belang."

Man hat längſt erkannt, daß die Sprache unfähig iſt, alles zu ſagen; daß ſie alſo auf Schritt und Tritt darauf angewieſen iſt, bei dem Angeredeten eine Fülle von Dingen als bekannt vorauszuſetzen, und daß ſie zudem von dem Glauben an geiſtige Gleichartigkeit der Weſen ausgehen muß, die ſich ſprachlich verſtändigen wollen. Auf dieſe Weiſe kann unendlich viel unausgeſprochen bleiben oder braucht nur angedeutet zu werden und wird doch verſtanden. Je enger die Gemeinſchaft iſt, in der der Menſch lebt, um ſo leichter iſt daher die Verſtändigung. R. hat das Verdienſt, erneut hierauf hingewieſen und dieſe Thatſache an Beiſpielen, die direkt dem lebendigen ſprachlichen Verkehr entnommen ſind, gezeigt zu haben. Er lebt nun in einer Millionenſtadt, in der außerordentlich viel geſchwatzt wird, und wo in Folge davon naturgemäß der Wortreichtum in umgekehrtes Verhältnis zum Gewicht der Abwandlungsendungen geraten muß, und hat außerdem eine Holländerin zur Frau, die er trotz ihrer Unſicherheit in den Abwandlungsendungen des Deutſchen merkwürdiger Weiſe doch immer verſteht. Aber nun werden dieſe Erfahrungen in der engeren und engſten Gemeinſchaft verallgemeinert von der Umgangsſprache aus über alle Schriftſprache in Poeſie und Proſa, und von der deutſchen Sprache aus über alle neuen und alten Sprachen. So iſt R. ein ernentes Opfer der „falſchen Verallgemeinerung", jenes logiſchen Fehlers, der die größten Verheerungen im Erkenntnisfortſchritt der Menſchen anrichtet. Der Satz: „Schmidt hat Neumann um ſein ganzes Vermögen gebracht" wird allerdings im Verkehr von Mann und Frau in der Regel ſo erſcheinen, daß Mann und Frau wiſſen oder gleichzeitig erfahren, wer die Schmidt und Neumann ſind, ſo daß ſich aus dem Einblick in die einſchlägigen Verhältniſſe leicht ergiebt, wer den andern betrogen hat. Aber hieraus darf man nicht folgern, daß bei dem Satz Gains Lucium interfecit eine bedeutungsvolle Gegenüberſtellung nur in der Fibel des Sextaners zu ſehen ſei. Im Leben wiſſe man immer ſchon, wer den andern getötet, und ſomit ſeien im lebendigen Sprachgebrauch die Endungen ohne Belang. Als im Jahre 52 v. Chr. am 13. Januar in den Straßen Roms der Ruf erſcholl: Milo Clodium interfecit, hatte noch kein Menſch ahnen können, wer den andern einmal töten würde, und doch wird die „Gegenüberſtellung" Milo Clodium für jedermann „bedeutungsvoll" genug geweſen ſein, um jedes Mißverſtändnis auszuſchließen.

Gegenſätze ſollten nach R überhaupt nicht durch Abwandlungsformen ausgedrückt werden können. Wo dies vorkommt, wird es, ſelbſt bei Goethe, getadelt. Was läßt ſich aber einwenden gegen die häufigen Gegenſätze bei Plato: *ἐμοῦτων ἢ ἐμοῦτοπερος — ἐλεγχε ἢ ἐλέγχου — ἐλεγχέτωτων ἢ ἐλεγξάτωτων* u. a., wo der Gegenſatz an Schärfe nichts zu wünſchen übrig läßt und doch nur durch Abwandlungsendungen ausgedrückt wird?

R. geht ſogar ſo weit, daß er in der lateiniſchen poetiſchen Sprache, wo Attribut und Subſtantiv weit von einander getrennt ſind, und man durch die Endung des Attributs von der Zugehörigkeit zum

Digitized by Google

Substantiv unterrichtet zu werden vermeint, den Beweis zu liefern versucht, daß das ferne Attribut in solchen Fällen seiner Bedeutung nach immer auch zu dem nächststehenden Substantiv, zu dem es nicht gehört, passe. Ich schlage zur Gegenprobe Horaz auf und stoße gleich auf: Nullam, Vare, sacra vite prius severis arborem; also nach N.: „Keine heilige Rebe, mein Varus, pflanze früher als Baum", oder: „Kein Varus pflanzt" u. s. w. Und gleich nebenan: Velox amoenum saepe Lucretilem mutat Lycaeo Faunus: nach N.: „den schnellen Lucretilis vertauscht" u. s. w. Dies mag genügen.

Wir verzichten auf weitere Einzelheiten, deren noch sehr viele zu erwähnen wären. Sind sämtliche Endungen ohne Belang, wie N. nicht müde wird zu versichern, dann ist allerdings das Raten des Inhalts aus den Wortbedeutungen heraus die Hauptaufgabe des Gymnasiasten. Also gerade das, wogegen um der strengen Geisteszucht willen jeder zielbewußte Lehrer ankämpft, wird zur Hauptsache gemacht, und das stetige aus den gegebenen Merkmalen heraus erarbeitete Verstehen und Entwickeln des Inhalts ist überflüssig. Selbstverständlich ergiebt sich für N. von diesem Standpunkt aus Verwerfung aller Uebersetzungsübungen in die fremde Sprache, die er bei toten Sprachen sogar für völlig unmöglich erklärt; und als letztes Ziel der Arbeit erscheint schließlich die Verwerfung des Gymnasiums und Empfehlung des Reformgymnasiums mit moderner Fremdsprache von Quarta, Latein von Untertertia und Griechisch von Untersekunda ab. Aber „jeder Sprachunterricht ist als unnatürlich zu verwerfen, oder der von der Auffassung ausgeht, daß die Wortformen an sich etwas bedeuten, oder der dem Lernenden diese Vorstellung auch nur nahelegt" (!).

N. glaubt mit seinen Ausführungen den Angreifern des Gymnasiums erst eine richtige Begründung ihres Standpunktes geliefert zu haben. Wir glauben nicht, daß auch nur die Angreifer diese Auffassung teilen werden.

Lörrach. Julius Keller.

Zum deutschen Unterricht.

Schulausgaben der deutschen Klassiker sind heute schon zahlreicher als die der antiken, und man mag der Konkurrenz auf diesem Gebiete sich freuen, da manche treffliche Arbeit dieser Gelegenheit zu danken ist. Es ist andererseits freilich nicht zu leugnen, daß die Eile, mit der die Ausgaben auf den Markt gebracht werden sollten, auch manche Fabrikware zu Tage gefördert hat. Auch das wird eine erfreuliche Wirkung des Wettkampfs sein, daß die billigen Ausgaben unserer Klassiker hoffentlich allmählich dasselbe im Papier und Druck leisten, was so erfreulich für die Griechen und Römer erreicht ist. Es wäre sehr hübsch, wenn der Patriotismus auch dieser Seite sich zuwenden wollte.

Die **Freytag**'schen Schulausgaben gehören zu denen, die mehr und mehr ein gefälliges Gewand bekommen haben. Daß sie auch inhaltlich Vortreffliches leisten, davon giebt uns das vorliegende Bändchen **„Goethes Gedankenlyrik"** von **A. Mathias** (80 Pfg.) eine erfreuende Probe. Eine interessante Einleitung führt in den Begriff der Lyrik ein, in der die Betrachtung vorwaltet. Statt allegorischer Poesie würde ich vorschlagen symbolische zu setzen: bei jener ist das Erste der Verstandesbegriff, für den die Phantasie nachträglich einen Körper schaffen soll, dem man meist noch die Rippen des Skeletts nachzählen kann; bei dieser denkt von vornherein die Phantasie in Bildern, dem über die Welt oder das eigene Leben nachsinnenden Gemüt tauchen in lebhafter Erregung solche Bilder auf, in denen der Gedanke seinen Ausdruck findet. In einer bestimmten Situation erscheinen Goethen als Gegenbild für seine Zustände die Scenen der „Seefahrt", sie schildernd schildert er zugleich seine inneren Bewegungen — ohne die Zwischenkunft einer abstrakten Gedankenarbeit. Alle Leidenschaft arbeitet so. — Bei einer Auslese von Goethes Gedichten wird gewiß jeder etwas vermissen; genug, wenn eine solche Uebersicht den Durst nach der ganzen Schöpfung erregt. Es ist recht dankenswert, daß Mathias für eine solche Arbeit Zeit gefunden hat.

Die **Cotta**'sche Buchhandlung hat mit ihrer Handbibliothek ein erfreuliches Unternehmen begonnen, das zu billigen Preisen (Emilia Galotti z. B. zu 20 Pfg.) besser ausgestattete Ausgaben liefern wird als Reclam u. a. Bisher sind 40 Nummern erschienen; die uns vorliegenden Bändchen rechtfertigen das Versprechen der Firma. Besonders erfreulich ist, daß Anastasius Grüns künstlerisch bedeutende Biographie **Lenaus**, vermehrt durch eine gute Auswahl von Briefen des unglücklichen Dichters, in einem bequemen Bande zu haben ist (50 Pf. S. 195).

Der Verlag von Heinrich **Bredt** in Leipzig giebt jetzt heraus „Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium" von **E. Kuenen, M. Evers** u. a. Der Druck der Texte hat scharfe, aber nach meinem Gefühl zu kleine Lettern. Die Erläuterungen wollen, etwa in der Anlage Düntzers, Geschmackvolleres bieten. Die Bearbeitung der **Nibelungen** (2. Aufl. von Hans **Vollmer**)

Digitized by Google

ist eine gediegene, die bequem über die wichtigsten Fragen aufklärt, aber in Erzählung und Charakteristik gut von den älteren hervorragenden Darstellern etwas mehr hätte herübernehmen können. Die Erläuterung von Schillers **Braut von Messina** (v. Rud. **Peters**) behandelt verständnisvoll die an sie geknüpften Kontroversen, sie folgt mit gutem Grund nicht der einseitigen Auffassung des sonst so prachtvoll frischen und tiefgründigen Karl Weitbrecht in der Verwerfung der Schicksalsidee, ist aber hier und da noch zu sehr im Banne früherer Ansichten, deren gelehrte Kenntnis überall hervortritt. So halte ich die von Peters acceptierte Meinung, „Die Alten entdeckten das Schicksal über dem Menschen, Shakespeare entdeckte es im Menschen u. s. w." nicht für zutreffend, wie z. B. Richard III. uns klar belehren kann, daß Shakespeare hier durchaus das Hineingreifen einer großen Schicksalsgewalt in den Verlauf des Menschenlebens anerkennt, die allerdings nicht bloß in der äußeren Fügung der Ereignisse sich zeigt. Diese Tragödie hat übrigens auch sonst manche Parallele mit der Komposition der antiken.

Ein ansprechendes Aeußere haben auch die **Aschendorff**'schen Ausgaben für den deutschen Unterricht. Die Einleitungen haben bei den Dramen die Aufgabe, über den Dichter, die Entstehung seines Werkes, über den geschichtlichen Stoff und seine Verarbeitung knappe Mitteilungen zu machen, während ein Anhang gedrängte Notizen über das Historische, eine schematische Uebersicht über den Bau des Dramas nach dem Muster Unbescheid, Winke zur Charakteristik der Hauptpersonen und allerlei Themata bringt, die jetzt meist auch in den Schröder'schen Sammlungen zu lesen sind. Die Bearbeitungen haben verschiedenen Wert, vortrefflich ist z. B. die Einleitung zu Ernst von Schwaben. Die zu Maria Stuart befleißigt sich offenbar der Objektivität, ist aber in der Hervorhebung der leitenden Gesichtspunkte in den politischen Kämpfen nicht recht glücklich und in den Einzelheiten nicht zuverlässig. Bei dem Prinzen von Homburg wäre ein Hinweis darauf, daß 1812 York sich in derselben Zwangslage befand, die Kottwitz so beredt schildert, angemessen gewesen; bei der Litteratur vermisse ich den Aufsatz von Treitschke, der auch die Eichendorffsche Darstellung weit übertrifft, und Erdmannsdörffers Schriften über den Großen Kurfürsten (außer der deutschen Geschichte die lebensvolle Biographie im Neuen Plutarch).

Kleine Hefte „**zum deutschen Unterricht**" läßt Emil **Grosse** (Königsberg) bei **Weidmann** erscheinen (je 50 Pfg.), die zusammen eine Art von beweglichem Lesebuch für die Schüler der obersten Klassen geben sollen. Er giebt z. B. die Abhandlung Wilhelms von Humboldt über Schiller und den Gang seiner Entwickelung, wozu treffende Erläuterungen durch Stellen aus Schillers Schriften gefügt sind, oder er erklärt von **Goethe** „das Göttliche" und den „Dauer im Wechsel" und bietet dabei eine geistvolle Laienpredigt über Goethes Weltanschauung, Worte eines vielbelesenen, vornehm denkenden Mannes, die man gerne liest. Abhandlungen von Goethe, wie die über Winckelmann, die Besprechungen des Laokoon, des Abendmahls von Leonardo und des Judenkirchhofs von Ruysdael, oder einzelne Stücke der Romantiker ließen sich gut in dieser Weise anreihen und würden gewiß manchen Schüler anreizen, sich weiter in die Gedankenwelt unserer großen Denker zu vertiefen.

Kiy Victor, Abriß der deutschen **Litteraturgeschichte** von den ältesten Zeiten bis zu Goethes Tode (Hannover 1902. Mk. 1.50), hat einen frischen Zug anregender Erzählung und sucht auch den inneren Zusammenhang der Perioden klarzulegen, ist aber unsicher in der Auswahl und bringt noch viel Unfertiges in der Auffassung und Beurteilung der Dichter und ihrer Werke. In der Anordnung folgt bei ihm Lessing erst auf Wieland und erst auf Lessing Winckelmann. Zu dem Kreise, der sich in Straßburg an Goethe anschloß, zählt K. auch Herder. Erst nach den Originalgenies (Lenz, Klinger, Wagner) werden sodann Herder und weiter Goethe behandelt. Die Urteile z. B. über Gellert, über Friedrich des Großen Einfluß auf unsere Litteratur bedürfen starker Aenderung. Daß Grillparzer noch immer als Dichter der Ahnfrau seine Stellung in der Litteraturgeschichte erhält, und daß sein König Ottokar gar nicht erwähnt wird, ist schwer begreiflich. Für das Verständnis der Schüler sind u. E. auch die überschwenglichen Wendungen, die öfter aus Gottschalls Dithyrambenstil herübergenommen sind, wenig geeignet. Hier und da stört eine Art der patriotischen Tendenz, die den Thatsachen nicht völlig gerecht wird; der Schluß über die neueste Zeit wäre besser ganz fortgefallen.

Für die Behandlung des **deutschen Aufsatzes** in den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten liegt vor: **K. Dorenwell** 2. Teil. 5. verb. Aufl. Hannover, C. Meyer. 1902. Mk. 4. Das Buch behandelt über 300 Themata, die an Sage und Geschichte, die Natur- und Erdkunde, die Lektüre (Balladen und Epos), an eigne Erlebnisse und Beobachtungen in Natur und Menschenwelt sich anschließen. Das Buch bietet manches Brauchbare und Tüchtige, ist nur bisweilen altfränkisch und schablonenhaft. — **G. Mosengel**, Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten (Teubner 1901), behandelt nur deutschen Lesestoff und giebt vielfach anprechende Gliederungen und Ausführungen. Wenn die Jungfrau von Orleans, der Götz, Hermann und Dorothea, Minna von Barnhelm

Digitized by Google

bereits in Untersekunda durchgenommen werden, was ich nicht für zweckmäßig halte, so sollte doch die Behandlung eine andere sein als hier. Für die ästhetische Betrachtung, z. B. episodischer Figuren, wie Riccaut, hat der Untersekundaner im Durchschnitt noch kein Organ, die Frage, ob der Götz volkstümlich sei, geht über seinen Horizont; das Zeitgemälde im Götz kann er noch nicht prüfen, und die lebendige Erfassung eines Charakters aus seinem Grundwesen wird ihm nicht recht gelingen. In Bezug auf Götz hat der Verf. selbst geirrt: so einfach liegt die Sache nicht, daß den Helden ein dunkler Schatten träfe, nur weil er die Führung der Bauern übernimmt.

F. Nöfiger.

Aesthetische Erklärung Shakespearischer Dramen von Dr. **Martin Wohlrab.** 1. Band Hamlet. 2. Band Coriolan. Berlin-Dresden-Leipzig, L. Ehlermann. 1902. zu Mk. 1.50, geb. Mk. 2.—.

Wir dürfen nicht versäumen, auch unsere Leser auf dieses Unternehmen aufmerksam zu machen, für dessen kundige und gewissenhafte Ausführung der Name des Verfassers bürgt. Für unsere Schulen wird es unmittelbar nicht nützlich gemacht werden können, wenigstens wollen wir, abgesehen vom Macbeth, der durch Schillers Uebersetzung gewissermaßen ein integrierender Bestandteil unserer deutschen Litteratur geworden ist, auf unsern Gymnasien von der Lektüre von Uebersetzungen Shakespearischer Dramen nichts wissen, die doch nur auf Kosten unserer eigenen klassischen Werke geschehen könnte. Um so mehr müssen wir wünschen, daß unsere Schüler für sich Shakespeare aufsuchen und die Lust und die Anfänge solchen Studiums schon auf die Universität mitbringen. Die beiden Bändchen scheinen uns zu diesem Zweck, strebsamen Schülern den richtigen Weg zu weisen, wohlgeeignet, sehr viel besser als z. B. in meiner Jugendzeit das Werk von Gervinus es that, das an Stelle einer gesunden Verehrung des großen Dichters durch seine maßlosen Uebertreibungen eine Art Rausch erzeugte zum Schaden Goethes und Schillers, und uns aufreden wollte, daß der Hamlet Goethes Faust oder die Königsdramen Schillers Wallenstein und Tell an Bedeutung erreichten oder selbst überragten. Von diesem Ueberschwang sind diese beiden Bändchen durchaus frei und geben, indem sie den Dramen Scene um Scene in ruhiger, aber warmer und verständnisvoller Darlegung folgen, für das angehende Studium Shakespeares die richtige Hilfe. Sie wird sich besonders beim Hamlet bewähren, wo der Verfasser mit seiner Weise besonnen abwägenden Referierens uns besser das Richtige zu treffen scheint, als, soweit wir sie kennen, die ungeheure Litteratur von Aufsätzen und Büchern, die sich über dieser Dichtung angehäuft hat und die nach etwas sucht, wonach man zeitlebens vergebens suchen wird: aus dem einfachen Grund, weil es der Dichter gar nicht hineingetan hat. Die Methode Wohlrabs ist gesund, und wir haben sie auch bei deutschen und griechischen dramatischen Werken empfohlen: die Dinge und die Menschen aufzufassen und zu erklären, als wenn sie wirklich geschehen wären und gelebt hätten. Diese realistische Methode führt am sichersten zum Verständnis des Ideals.

Bonn. O. Jäger.

Zum Geschichtsunterricht.

Die neue Ausgabe der Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen v. J. 1902 fordert für den Geschichtsunterricht von Quarta bis Oberprima einen „Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen, besonders auch als Grundlage bei Wiederholungen zu gebrauchen"; gewiß eine sehr zweckmäßige Bestimmung, um eine feste und klare Uebersicht über den gesamten geschichtlichen Stoff zu erreichen. Diese Verordnung hat eine Anzahl Wiederholungstabellen hervorgerufen, die manche interessante Unterschiede aufweisen. Das **Hallische Stadtgymnasium** hat einen Kanon der Jahreszahlen, der in einem Anhang auch auf den Religionsunterricht Rücksicht nimmt, erscheinen lassen (39 S. Halle. Fr. Starcke), worin der Stoff nach Klassen und Quartalen gesondert ist, eine Anordnung, die allerdings sachlich minder zweckmäßig scheint, weil sie manchmal Zusammengehöriges trennen oder wiederholen muß. Der Kanon giebt u. E. etwas zu viele Zahlen, obgleich fast nur die Regierungsdaten der Herrscher, Schlachten, Friedensschlüsse, und scheint uns andererseits zu sparsam in der Angabe des eigentlichen Inhalts der Ereignisse, z. B. heißt es „1529 Zweiter Reichstag zu Speier" ohne den Zusatz „Protestanten" o. ä. Solche Zusätze sind eine recht erwünschte Hilfe für das Gedächtnis. — Am reichlichsten bietet derartiges Harry **Brettschneider** (Wiederholungstabellen. Halle a. S., Waisenhausbuchhandlung, 88 S.), der im Anschluß an sein Hilfsbuch und die dort gegebenen Tabellen den Entwicklungsgang der Ereignisse kurz skizziert: z. B. „1579 Utrechter Union der 7 nördlichen Provinzen. Aufschwung der Niederlande. Niederländisches Kolonialreich. Die Niederlande werden erste Seemacht." Oder es werden neun Ursachen der französischen Revolution aufgezählt. Ob diese Vermischung der beiden Aufgaben, mit den Zahlen Hauptrichtpunkte durch die Geschichtsmassen zu geben, und

Digitized by Google

in einer Art Disposition den Verlauf der Dinge zu zeichnen, zweckmäßig ist, wird die Praxis entscheiden. Uebrigens hat Verfasser auch durch allerhand Vorteile des Drucks dem Gedächtnis Stützen gegeben. — Fr. **Neubauer** (Kanon geschichtlicher Jahreszahlen, 30 S., Halle, Waisenhaus) giebt in der Regel zu den Zahlen nur die nötigen Angaben, doch ohne die magere Kürze der ersten Tabellen, und skizziert zum Teil auch den Gang der Ereignisse, ohne indes so ausführlich zu werden wie Brettschneider. — K. **Schenk** und E. **Wolff** (Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen, Teubner, 45 S., 1901) ziehen das kulturgeschichtliche Moment, das sie stark betonen, mit hinein, wodurch ihre Darstellung etwas Buntscheckiges bekommt. 1517 erwähnen sie „Luthers Thesen, Aegypten türkisch, Niedergang der italienischen Seestaaten wie der Hansa, Veränderte Richtung des Seehandels, Melanchthon in Wittenberg;" 1549 das Interim, die eigentliche Renaissancezeit in Deutschland und die ersten „Gutschen". Die Dichter und Künstler werden nach ihrem Todesjahre angeführt, was Sonderbarkeiten im Gefolge hat; sie sollten nach ihrer Akme gruppiert werden: Raffael gehört zu Leo X., Michel Angelo zu Julius II. Für die moderne Zeit schiene es mir zweckmäßig, synchronistische Tabellen anzufertigen, die das Zusammenwirken der Ereignisse auf verschiedenen Schauplätzen hervortreten lassen, z. B. 1567 Alba in Brüssel, 1570 Gegenreformation in Fulda, Mainz, 1572 Bluthochzeit in Paris u. s. w. oder 1649 Fronde und Tod Karls I. in England, 1707 Malplaquet und Poltawa. Auf diesem Wege läßt sich auch das störende Aneinanderreihen ganz disparater Geschehnisse vermeiden.

Der bekannte Geschichtsauszug von **Karl Ploetz** (Berlin 1902. G. Ploetz, geb. 3 Mk.) ist in 13. Auflage erschienen, behauptet sich also als bequemes Nachschlagebuch und wegen seiner im ganzen zweckmäßigen und reichhaltigen Auswahl der Thatsachen und seiner Uebersichtlichkeit in der Gunst des studierenden Publikums. Die Auflage ist eine verbesserte, und bei der Schwierigkeit, mit dem kürzesten Ausdrucke auch immer das Treffendste zu sagen, sind Besserungen auch fernerhin nötig. Man kann z. B. nicht behaupten, daß Platon die Lehre des Sokrates nur weitergebildet habe, darf das Merkantilsystem nicht nur erläutern durch Schutzzölle und Anlage von Verkehrswegen, als Anlaß des Krieges von 1672 die Handelsrivalität, die wohl das Wichtigste war, nicht beiseite lassen, oder von Cromwells Regierung nur sagen, sie habe die Ordnung im Innern aufrechterhalten u. s. w.

Giese, A. Kleine Staatskunde (Lpz., Voigtländer, Mk. 0,50, 40 S.) hat eine allgemeine Geschichtskunde vorausgeschickt, die eine Art Philosophie der Geschichte bieten will, aber doch auf beschränktem Raume zu sehr in das Schematische geraten ist. An sich ist es die Aufgabe des Unterrichts, die von G. aufgestellten Entwickelungsreihen finden zu lassen, freilich nicht etwa neunerlei Kriege aufzuzählen, sondern nach den Perioden die wechselnden Zwecke der Kriege einmal festzustellen. Ganz praktisch ist die kurze Uebersicht über die notwendigsten Begriffe einer deutschen Bürgerkunde und allgemeiner politischer und nationalökonomischer Vorgänge; es ist gewiß gut, den Schülern eine — vielleicht etwas ausführlichere — Darstellung dieses Gebiets in die Hand zu geben.

Bär, Adolf (Seminarlehrer in Weimar), Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha. Thienemann 1902. 188 S. Mk 3. Berechnet mehr auf den Bedarf der Seminare und Volksschulen, giebt das Buch wertvolle didaktische Beiträge für die Eingliederung der wirtschaftlichen Belehrungen in den sonstigen Unterricht. Sehr anziehend sind die Abschnitte über eine Art wirtschaftlicher Heimatkunde, in die der Verfasser manchen hübschen Zug aus dem thüringischen Volksleben eingeflochten hat. Wir möchten wünschen, daß auch für andere Landschaften so lebendig aufgefaßte Bilder gezeichnet würden.

F. Röfiger.

Theodor Lindner, Professor an der Universität Halle, **Geschichtsphilosophie.** Einleitung zu einer Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. Stuttgart 1901. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachf. XII, 206 S. Preis geh. 4 Mk., in Hlbfrz. geb. 5,50 Mk.

Derselbe. **Weltgeschichte seit der Völkerwanderung.** In neun Bänden. Preis jedes Bandes geh. 5,50 Mk., in Leinen geb. 7 Mk., in Hlbfrz. geb. 7 Mk. 50. — 1. Band: Der Ursprung der byzantinischen, islamischen, abendländisch-christlichen, chinesischen und indischen Kultur. 1901. XII, 479 S. — 2. Band: Niedergang der islamischen und der byzantinischen Kultur. Bildung der europäischen Staaten. 1902. X, 508 S.

Um die Anzeige dieser hervorragenden Erscheinung der Geschichtswissenschaft nicht noch länger zu verschieben, müssen wir uns vorläufig begnügen, auf ihre Absicht hinzuweisen. Bei den späteren Bänden hoffen wir, das hier Versäumte nachholen zu können.

Die Geschichtsphilosophie will zusammenhängend und einheitlich des Verfassers Auffassung von der Geschichte vortragen, nicht alle Fragen dieser Wissenschaft und sie selbst vollständig behandeln. Jenes geschieht in

Digitized by Google

folgenden Abschnitten: Die Beharrung. Die Veränderung. Die Ideen, ihr Ursprung und ihre Bewegung. Die Masse. Die Individuen; große Männer. Völker und Nationen. Die drei großen Völkergruppen (die mongolische, semitische und indogermanische). Die Lebensbethätigungen. Die angebliche Gesetzmäßigkeit des geschichtl. Verlaufes. Die Ursachen und die Weise der Entwickelung. — Das Entstehen der Verschiedenheit bei gleichen Ursachen ist dem Verfasser das eigentliche Problem. Geschichte ist ihm das Verhältnis von Beharrung und Veränderung. Die Geschichtsschreibung werde soweit möglich objektiv, wenn sie nur die Veränderung und ihre Gründe, nur Ursache und Wirkung aufweise.

In seiner geschichtlichen Darstellung ist es dem Verf. um den großen Zusammenhang zu thun. Der Erkenntnis desselben soll alle Einzelforschung dienen. Durch Erforschung, Prüfung der Vergangenheit, die in unsrem gegenwärtigen Sein als ihrem Produkte fortexistiert, soll eine Anschauung vom Weltlauf, in dem wir stehen, errungen werden. Die Wissenschaft soll so letztlich dem Leben dienen. — Deshalb beginnt das Werk auch erst mit der Völkerwanderung, da nach des Verfassers Erkenntnis die alte Welt zwar Urheberin und erste Trägerin einer als allgemein menschlich zu bezeichnenden Kultur war, aber doch ein scharfer Riß die ersten Entwicklungsphasen zu unserm gegenwärtigen geschichtlichen Sein von dieser alten Welt in ihrem eigentlichen Wesen trennt. „Nicht das Altertum, wie es wurde und war, sondern lediglich das erhalten gebliebene Ergebnis, und auch dieses in der Auffassung der späteren Zeiten, ist von weiterbildender Kraft gewesen." — Die Formulierung der Aufgabe der Weltgeschichte, eine Geschichte der gesamten Menschheit zu geben, weist der Verf. ab. Sein Werk steht also in dieser Beziehung auf einem dem Helmoltschen entgegengesetzten Standpunkt.

Nicht allein für Gelehrte sondern überhaupt für (wirklich) Gebildete schreibt Prof. Lindner. Die z. T. mit Erläuterungen versehenen Litteratur-Angaben (Band I: 14 S., Bd. II: 17 S.) lassen das B. insbesondere auch für Studierende und Lehrende geeignet erscheinen. Jeder Band weist ein reiches Personen- und Ortsverzeichnis (I: 13, II: 25 S.) auf. Die Schilderung ist lebendig anschaulich, die Sprache fließend, durch treffende Bilder geziert. Im Wortschatz finden wir wiederholt Neubildungen (oder sollten es Auffrischungen alter Wörter sein?). Die Ausstattung ist in jeder Beziehung des altbewährten Verlagshauses würdig bei niederem Preise. — Band III und IV sollen bis in die Mitte des 16. Jahrhunderts führen, sodaß die größere Hälfte des Werkes der neueren Geschichte vorbehalten bleibt.

Möchte das anziehende und anregende Werk, gewissermaßen das Ergebnis der Lebensarbeit des Verfassers, in der Hand unsrer Lehrer auch der Belebung des Geschichtsunterrichts dienen. Für reifere Schüler der obersten Klassen wird jedenfalls die geschichtliche Darstellung verständlich sein. E.

Großherzog Friedrich von Baden als Landesherr und deutscher Fürst von **Alfred Dove.** Heidelberg 1902. Karl Winters Universitätsbuchhandlung.

Wir verdanken diese wertvolle Schrift zunächst der Anregung eines (deutsch-) russischen Verehrers des Großherzogs, der einen wissenschaftlich begründeten Abriß der Regierung Friedrichs von Baden wünschte und die Mittel dazu der Großherzoglichen Regierung zur Verfügung stellte, von der das 50jährige Regierungsjubiläum des Fürsten als passendste Zeit der Veröffentlichung und Alfred Dove als der geeignete Historiker für die Aufgabe erachtet wurde. Dove hat diese Wahl in der vorliegenden nach Form und Inhalt gleich gediegenen Arbeit glänzend gerechtfertigt, und wir müssen sie den Geschichtslehrern und den Verwaltern der Schülerbibliotheken unserer höheren Schulen sowie deren Primanern auf das allerdringendste empfehlen. Nach einer kurzen Uebersicht über die Geschichte des badischen Landes, namentlich der gesegneten Regierung Karl Friedrichs in der schwersten Zeit unserer Nation verfolgen wir die Geschichte unseres Vaterlands im vorigen Jahrhundert projiciert auf die badische Landesgeschichte und die Lebensgeschichte einer fürstlichen Persönlichkeit von reicher Begabung, reinem Wollen und einer staatsmännischen Einsicht, die von einer hohen vaterländischen Gesinnung getragen und geleitet in der ereignisvollen Zeit von 1852 bis heute sich zum Heile des badischen Landes und unserer gesamten Nation bewährt hat. Wie arm waren wir jetzt alt Gewordenen an vaterländischen Gütern und wie reich sind wir geworden! und welche schöne Aufgabe wird es einmal sein, in einer Reihe plutarchischer *βίοι παραλληλοι* — Wilhelm I. und Friedrich von Baden, Freiherr vom Stein und Bismarck, Moltke und Roon u. s. w. — der Nation und ihrer Jugend die Männer zu schildern, deren die Vorsehung sich bedient hat, um unsere Nation aus der confusio divinitus conservata zu einem neuen staatlichen Dasein zu erheben: um so schöner, als der künftige Historiker, der uns diesen deutschen Plutarch schaffen soll, nur wahr zu sein braucht, und die Quellen reichlich und auch trotz der Parteikämpfe der entscheidenden Jahre doch verhältnismäßig rein fließen. Und hier, in dieser Schrift von 196 Seiten, haben wir nicht etwa blos eine Vorarbeit, sondern schon ein farbiges Gemälde aus dieser künftigen Nationalgalerie vor uns, das unsere ältere Generation, die einen großen Teil des hier Erzählten mit-

Digitized by Google

erlebt und miterlitten hat, mit einer Empfindung betrachten wird, die wir versucht sind als Andacht zu bezeichnen. Dies um so mehr, als der Verfasser ohne rhetorische Kunstmittel durch die Beredsamkeit der Ereignisse zu uns spricht, das erwünschteste Lob für eine historische Darstellung. In diesem Zusammenhang möchten wir aber unsere jüngeren Leser auch auf eine andere Schrift oder Rede

Wilhelm I., Rede bei der Enthüllung des Kaiserdenkmals zu Heidelberg am 5. Dezember 1901, gehalten von **Erich Marcks** (Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchhandlung, 60 Pfg.)

hinweisen, wo sie den rhetorischen Schwung nicht vermissen werden. Einem Plinius würde hier freilich der Trajan nicht fehlen, aber wir haben hier nicht die Rhetorik des Panegyrikers, sondern warme und ächte Begeisterung, wie sie bei solchem Anlaß der Betrachtung eines der wunderbarsten Regentenleben, von denen die Geschichte meldet, dessen Eigentümlichkeit und Bedeutung Erich Marcks selbst in seinem Buche „Wilhelm I." uns so klar und verständnisvoll dargelegt hat, entströmt. Diese Rede geht daher über ihren nächsten Anlaß weit hinaus und wird die weihevolle Stimmung jener Stunde der Enthüllung des Heidelberger Denkmals auch bei denen hervorrufen, die sie nicht haben hören können, aber lesen dürfen.

Bonn. O. Jäger.

D. Bernhard **Rogge**, Kgl. Hofprediger in Potsdam, **Das Buch von den preußischen Königen.** 3. vermehrte Auflage. Mit 9 Brustbildern. Hannover. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1900. XII, 624 S. Preis: geh. Mk. 8.—, geb. Mk. 10.—.

Die erste Auflage vorliegenden Buches erschien 1890. Für die neueste 3. Auflage war eine Berichtigung der noch in der 2. enthaltenen Irrtümer bei eiliger Vorbereitung nicht möglich, was uns detailierter Sachkritik überhebt. Die Sprache ist flüssig, die Schilderung lebendig und anschaulich. Beglaubigte Anekdoten sind stellenweise eingeflochten. — Die Jugend wird das Buch gern lesen, ebenso Erwachsene, die nicht gerade eine geistvolle und tief in das geschichtliche Werden eindringende Darstellung verlangen. Jede Biographie ist in sich geschlossen. Ermüdend wirkt z. T. die überreiche Anführung von Namen von Fürstlichkeiten, Offizieren ꝛc. Hierin scheint eine Schwäche des Verfassers zutage zu treten, um derentwillen wir sein Werk trotz schöner Vorzüge nicht als „das Ideal eines Lehrbuches" bezeichnen möchten: ein gewisser Byzantinismus, wie er z. B. im Vorwort der neuen Auflage zutage tritt, wo es heißt „daß bei der umfassenden Thätigkeit des (jetzigen) Kaisers nur die wichtigsten Ereignisse und Vorkommnisse aus den seit dem Erscheinen der 2. Auflage verflossenen Jahren hervorgehoben werden konnten", wenn der Preis nicht gesteigert werden sollte. Und dabei entfallen doch auf Wilhelm II. schon 116 Seiten gegenüber 86 für Wilhelm I. und 80 für Friedrich II. — Die Ausstattung des vorliegenden geheften Exemplars ist gut, auch die Bilder der preußischen Könige sind es. E.

Wilhelm Baur, Das Leben des Freiherrn **vom Stein.** 4. verbesserte Auflage. Mit dem Bildnis Steins. Berlin. Reuther & Reichard. 1895. VI, 327 S. Preis geh. Mk. 2.70.

Dieses von dem in kirchlichen Kreisen wie durch patriotische Schriftstellerei weithekannten, gelehrten ehemaligen Generalsuperintendenten der Rheinprovinz D. Baur besonders Aufgrund von G. H. Pertz' Biographie verfaßte Lebensbild verdient thatsächlich das leider manchmal mißbrauchte Empfehlungswort: es sollte in keiner Schüler-Bibliothek für obere Klassen fehlen. Neben der mächtigen Gestalt Bismarcks, der das neue deutsche Reich gründete, soll unsere heranwachsende deutsche Jugend auch seinen großen, in manchem vielleicht sogar größeren Vorgänger, „des deutschen Volkes Edelstein", wie er auch genannt wurde, kennen lernen; und das ermöglicht dies vorzügliche, bereits in 4. Auflage erschienene Buch, das in jeder Beziehung preiswert zu nennen ist. E.

Barenius, Otto, Gustav Adolfs schwedischer Nationalstaat. Uebers. von Aruheim. Leipzig. Teubner 1901.

Nicht die von G. Adolf begründete Großmachtstellung Schwedens, sein Kampf gegen die Universalmonarchie der Habsburger ist Gegenstand dieser Rede des Upsaler Professors, sondern die Schöpfung des großen Königs, durch die Schweden gleichsam ein einziger Mann wurde. Die Bildung eines tüchtigen Beamtenstandes aus dem Adel, die Sicherung der Justiz gegen Willkür, die merkantilistischen Bestrebungen, die Arbeit für das Heer werden behandelt; vor allem aber das eine betont: während sonst der Absolutismus, mit dem Papsttum im Bunde, seine freiheitfeindlichen Ordnungen schuf, entstand hier ein nationales Königtum, das der Volksfreiheit Platz ließ und die Selbstverwaltung zur staatlichen Arbeit heranzog, eine Staatsform, die allen Volksschichten gerecht ward. Man liest mit Interesse die wenn auch knappen Darlegungen, die zu einem Vergleich auffordern mit der staatsmännischen Arbeit, die fast gleichzeitig Richelieu vollzog.

F. Rösiger.

Digitized by Google

Von der in Heft I S. 52 dieses Jahrgangs bereits angezeigten Neuen, neunten Lieferungs-Ausgabe von **Stielers Handatlas** (100 Karten in Kupferstich, herausgegeben von Justus Perthes' Geographischer Anstalt in Gotha) gingen uns seither weiter Lieferung 3 bis 10, jede zu 2 Karten und zum Preis von 60 Pfg., zu. Jede neue Lieferung bringt nicht allein dem Freunde der Länderkunde, sondern auch dem, der künstlerisch eine kartographische Darstellung zu würdigen weiß, neuen Genuß. — Das Beispiel eines wirklich schönen Kartenbildes bietet z. B. die Darstellung der Alpenländer von Scherrer und Habenicht, die durch das Blatt Schweiz nun abgeschlossen ist. Wie trotz der Fülle der Angaben doch Uebersichtlichkeit gewahrt blieb, zeigen Niederlande, Belgien und Luxemburg von Scherrer, auch Vorder-Indien von Domann, das auf den ersten Blick infolge teilweisen Flächenkolorits etwas schwer wirkt, und Schottland von Koffmahn. Erfreulich durch geschickte Anordnung ist das Blatt Südsee-Inseln von Dr. Haack. Von demselben rühren die drei Blätter der vierblättrigen Karte Australiens her, die weder in früheren Ausgaben noch in andern großen deutschen Handatlanten ihresgleichen hat. Die mehrblättrigen Länderdarstellungen in untereinander leicht vergleichbaren Maßstäben sind ja überhaupt ein Vorzug des „Großen Stieler". Karten, an denen wir den hervorragenden wissenschaftlichen Wert des Werkes erkennen, sind ferner auch Inner-Asien von Domann, Ost-Kanada und Arabien von Habenicht und Ostindische Inseln von Barich. Aktuelle Bedeutung haben zwei Karten von demselben: Iran und Turan, wo wir die fast zur Berührung gewordene Annäherung Rußlands an Indien mit Augen schauen, und Westindien, auf der wir in einem Nebenkärtchen neben der erfreulichen Hauptkarte ein recht genaues Bild von Martinique vor dem letzten Ausbruch des Mont Pelée erhalten. — Alles in allem: bedürfte der „Große Stieler" noch einer Empfehlung, diese ersten Lieferungen selbst wären die beste. E.

Zeitgenössische Kunstblätter. Volkstümliche Ausgabe moderner Werke der deutschen Griffelkunst. Blattgröße 50:40 cm. Preis je 2 Mk. Kunst-Verlag von Breitkopf & Härtel in Leipzig.

Nachdem wir im III. Heft des Jahrgangs (S. 150 f.) über den Kunsterziehungstag in Dresden Nachricht gegeben, haben wir uns gern erboten eine Anzahl der obigen Kunstblätter, von denen bisher 100 erschienen, zu besprechen. Die uns vorliegenden sind in ein- oder mehrfarbiger Lithographie ausgeführt. Neben den feinen, anziehenden Blättern von Mathäus Schiestl: „Bergkönig" und „Gutsiedler" und von Hans Thoma: „Sämann", „Sorrent", „Morgagno" und „Meute Baldo", müssen wir insbesondere hier als neuesten Beitrag zur Kunst im Leben des Kindes die „Kinder-Serie" (Serie X) nennen. Sie enthält 10 Blatt, von Hans Thoma (1), Otto Ubbelohde (2), H. Vogeler-W. (1), Otto H. Engel (1), H. v. Volkmann (1), Franz Hein (1), Otto Fikentscher (1), Erich Knithan (1), M. Schiestl (1). Noch vor dem nahenden Weihnachtsfeste wollen wir heute Lehrer und Eltern auf dieses Unternehmen aufmerksam machen. Ehe wir uns aber des näheren darüber äußern, beabsichtigen wir selbst den Eindruck der Blätter auf Kinder zu beobachten. Im Voraus nur die eine Bemerkung, daß wir vermuten, einige nicht der Kinderserie angehörende Blätter werden größeren Eindruck bei Kindern machen, mehr ihre Phantasie anregen, als einzelne, die der Serie angehören. Vor allem scheinen uns dazu Schiestls und Thomas Bilder, auch die von Fikentscher und H. v. Volkmann geeignet. Der Verlagshandlung aber gebührt aufrichtiger Dank aller Kinderfreunde. Möchten Eltern und Schulen durch Auswahl und Kauf der geeigneten Blätter das Unternehmen qualitativ und finanziell fördern! E.

Dr Al. **Höfler** und Dr. Ed. **Maiß**. **Naturlehre** für die unteren Klassen der Mittelschulen. 3. Aufl. Wien 1900. Carl Gerolds S. 11 u. 194 S. Geb. M. 2.60.

Ein methodisch gut angelegtes Lehrbuch, das die Selbstthätigkeit der Schüler in hohem Maße in Anspruch nimmt. Die teils in den Text aufgenommenen, teils anhangsweise zusammengestellten zahlreichen Denkaufgaben sind ein vorzügliches Mittel, die Schüler zur Beobachtung anzuregen und den aufgenommenen Lehrstoff zu vertiefen.

Dr. Ignaz G. **Wallentin**. Grundzüge der **Naturlehre** für die unteren Klassen. Ausgabe für Gymnasien. 5. Aufl. 1899. VII und 188 S. — Ausgabe für Realschulen. 2. Aufl. 1900. V und 162 S.

Derselbe. Lehrbuch der **Physik** für die oberen Klassen. Ausgabe für Gymnasien. 12. Aufl. 1900. VI und 300 S. — Ausgabe für Realschulen. 9. Aufl. 1900. VI und 279 S. A. Pichlers W. & S. in Wien.

Empfehlenswerte Lehrmittel, die in österreichischen Schulen, deren Lehrplänen sie entsprechen, vielfach eingeführt sind. Die Ausgaben für die Gymnasien unterscheiden sich von den für die Realschulen bestimmten, abgesehen von der Anordnung des physikalischen und kosmographischen Lehrstoffes, durch die Aufnahme eines Abschnittes über die Grundlehren der Chemie. Fzr.

Digitized by Google

Mitteilungen.

Verband für Hochschulpädagogik.

Der Gedanke, daß die Pädagogik oder Didaktik der Hochschule einer von dem bisherigen Gebrauch abweichenden Regelung, einer Art von Reform bedürfe, ist in den letzten Jahrzehnten öfter geäußert worden. Zum Ziel hat sich eine solche der obengenannte Verband gesetzt. Ob er den richtigen Weg hierzu eingeschlagen, darüber wird gestritten. Paulsen hat in seinem vortrefflichen Buch über die deutschen Universitäten S. 279 ff. starke Bedenken insbesondere gegen das gewünschte hochschulpädagogische Seminar und die dadurch erstrebte Ergänzung der Vorbildung jedes künftigen Hochschullehrers geäußert. Wir müssen nach unserer Ueberzeugung auch die einheitliche Gestaltung der unteren Kurse alles höheren Schulunterrichts („eine Einheitsschule als Unterbau") ablehnen. Indessen ist unleugbar, daß der Universitätsunterricht sich gegenwärtig in einem Stadium der Wandlung und Entwicklung befindet und daß eifrige Bestrebungen, diese in eine bestimmte Richtung zu leiten, die Aufmerksamkeit auf sich lenken müssen. Deshalb lassen wir hier über die Zwecke des am 17. Juli 1898 gegründeten Verbandes und über die von ihm in diesem Winter veranstalteten Vorträge eine Mitteilung folgen, die uns von Herrn Dr. Hans Schmidkunz, dem durch psychologische Werke und pädagogische Aufsätze wohlbekannten Schriftführer der Vereinigung, freundlichst zugesandt ist.

Die Ziele des Verbandes sind:

A) theoretisch eine zureichende Erkenntnis des gesamten hochschulpädagogischen Gebietes, d. i. des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens in allen Veranstaltungen, die der Uebermittelung von Wissenschaften und Künsten als solchen dienen. Hier ist nötig:

1. Historische Erforschung und Darstellung dieses Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens. Insbesondere soll der bisherigen Universitätsgeschichte einerseits eine Geschichte des Erziehungs- und Lehrverfahrens an den Universitäten, andererseits eine Geschichte der übrigen Hochschulen und ihrer Thätigkeit zur Seite gestellt werden. Dabei ist ein Hauptgewicht auf das Studium der Fortschritte im Ausland zu legen.
2. Systematische Ausbildung der auf die Hochschulen angewandten Pädagogik als einer sowohl von Zwecken und Mitteln als auch von Thatsachen handelnden Wissenschaft. Zur Vorbereitung darauf erscheint als unentbehrlich das Erwecken der Ueberzeugung, daß mit den Methoden der Wissenschaft selber noch nicht die Methoden ihrer Didaktik gegeben sind.
3. Darlegung und Kritik der Unvollkommenheiten im Leben der Hochschulen sowie fortgesetzte Beobachtung aller hochschulpädagogischen Erscheinungen.

B) praktisch auf Grund der so gewonnenen Erkenntnis teilweise eine Weiterentwickelung und teilweise eine Reform der Hochschulen im Sinn des heutigen Standes der Pädagogik. Hier ist nötig:

1. Aufnahme der pädagogischen Wissenschaft überhaupt als eines besonderen Faches an sämtlichen Hochschulen, zumal an den Universitäten, in Gleichberechtigung und gleicher Pflege mit den übrigen Hochschulfächern, unter gebührender Berücksichtigung der Hochschulpädagogik.
2. Befreiung der Hochschulen von jeglicher Störung durch außerpädagogische Einflüsse, insbesondere einerseits durch ein nicht nach hochschulpädagogischen Gesichtspunkten geregeltes Examens- und Berechtigungswesen, andererseits durch irgendwelche Beschränkung der Lehr- und Lernfreiheit.
3. Fortbildung der Hochschulen zu Stätten, an denen:
   a) in gleichmäßiger und innig zusammenhängender Weise die Wissenschaft und Kunst und ihre Didaktik gemeinsam betrieben wird;
   b) in gleichmäßiger und innig zusammenhängender Weise die Uebermittelung des Lehrstoffes sowohl für die Studienzwecke der Praxis wie auch für die der Wissenschaft und Kunst selber stattfindet, also die Heranbildung von Beamten u. s. w. und von Gelehrten und Künstlern gemeinsam betrieben wird;
   c) in gleichmäßiger und innig zusammenhängender Weise sowohl auf die Erkenntnis als auch auf die übrigen Geisteskräfte — und zwar hauptsächlich durch den Gehalt des Lehrstoffes — eingewirkt, also Unterricht und Erziehung gemeinsam betrieben wird.
4. Ausbildung der pädagogischen Kunst an den Hochschulen, insbesondere des eigentlichen Lehrverfahrens (der didaktischen Methode). An Stelle von Lehrweisen, die ein rein passives Verhalten der Zuhörer begünstigen, haben solche zu treten, die mehr auf das selbstthätige Mitarbeiten der Zöglinge abzielen. Die „Vorlesungen" sind als eine spezifisch hochschulmäßige Lehrweise zu bewahren, doch namentlich zu Gunsten eines konversatorischen Lehrbetriebs einzuschränken.

Digitized by Google

5. Erweckung des Lehrerbewußtseins in jedem Hochschuldozenten; pädagogische Ergänzung der Vorbildung jedes künftigen Hochschullehrers, womöglich in einem eigenen hochschulpädagogischen Seminar; Regelung der Habilitation, des Privatdozententums und der Besetzung der Lehrstühle nach Maßgabe hochschulpädagogischer Grundsätze.
6. Fürsorge für würdige Lebens- und Arbeitsverhältnisse der Hochschüler, u. a. durch Gründung von Studentenheimen, Studienbibliotheken u. s. w.
7. Sachgemäße Vorbildung zur Hochschule. Einheitliche Fassung der gesamten Stufenleiter der Schulen, einerseits nach Grundsätzen der seelischen Entwickelung des Individuums (der „Psychogenesis"), andererseits nach dem eines zweckmäßigen Fortgangs der Erziehungsschulen von allgemeinbildenden zu Berufsvorschulen und Berufsschulen. In diesem Sinne werden für den höheren Unterricht empfohlen: eine „Einheitsschule" als Unterbau und eine Gruppe von Schulen, deren verschiedene Lehrpläne von den verschiedenen Hochschulen zu bestimmen sind, als Oberbau.

Diese zwei Reihen von Forderungen gehen so sehr über das hinaus, was von den Kräften Einzelner zu erwarten ist, daß ohne den Zusammenschluß aller berufenen Kräfte eine auch nur teilweise Erfüllung jener Postulate nicht zu erwarten ist. Die verstreut vorliegenden, über Vermuten reichlichen Materialien müssen gesammelt, ergänzt und verarbeitet, die mehr oder minder latenten Klagen bestimmt formuliert und die nach Hebung der Hochschulverhältnisse drängenden Bestrebungen zusammengefaßt und weitergeführt werden.

In diesem Sinn ist es nötig, für die so auseinandergesetzten letzten Ziele durch gemeinsame Thätigkeit die zweckdienlichen Mittel anzuwenden. Diese, also zugleich die nächsten Ziele sind:

1. Zusammenschluß aller an jenen letzten Zielen Interessierten; Schaffung einer materiellen Grundlage; womöglich Einrichtung einer Zentralstelle.
2. Aufträge zu wissenschaftlichen und praktischen Arbeiten, insbesondere zu akademischer Thätigkeit, auf dem gesamten hier dargelegten Gebiet.
3. Schaffung einer Fachbibliothek und eines Facharchives.
4. Herausgabe einer Fachzeitschrift und sonstiger Veröffentlichungen.
5. Agitation
   a) durch Abhaltung von Vorträgen, Diskussionen, Kongressen u. s. w.;
   b) durch publizistisches Wirken;
   c) durch öffentliche Stellungnahme zu den Zeitereignissen auf dem hochschulpädagogischen Gebiet;
   d) durch jede sonstige auf korporativem und privatem Weg mögliche Thätigkeit.

Obiges Programm ist zuerst 1900 in der Novembernummer des „Pädagogischen Archivs" veröffentlicht. Es will, wie Herr Schmidkunz mitteilt, weder für den Verband, noch für seine Teilnehmer bindend sein, enthält aber thatsächlich die Hauptrichtungen ihres derzeitigen Bestrebens.

Vorträge haben seit dem September gehalten oder werden halten:

Dr. Schmidkunz am 20. IX., 15. XI., 13. XII.: Aus der Geschichte der Kunstschulen, I. Tonkunst, II. Bildende Kunst, ältere Zeit, III. Bildende Kunst, neuere Zeit.

Prof. Dr. Bruno Meyer am 11. X.: Die Schulung des Auges im kunstwissenschaftlichen Unterricht.

Prof. Dr. med. Julius Pagel, Dozent an der Berliner Universität, am 17. I. 1903: Neuerungen im Studium der Medizin.

Reinhold Boeltzig am 14. II.: Der Unterricht in der Bildhauerkunst.

Dr. Gregor Itelson am 14. III.: Die wissenschaftsgeschichtliche Bedeutung von Lehrbüchern.

Gerichts-Assessor Dr. Jacques Stern am 18. IV.: Der Hochschulunterricht in der Rechtswissenschaft.

Prof. der Theol. D. Dr. Georg Runze am 16. V.: Ueber die Grenzen der Lehrfreiheit mit besonderer Berücksichtigung des akademischen Unterrichts.

Prof. Dr. Alfred Klaar am 20. VI.: Schwächen des Universitätsunterrichts.

Dr Wilhelm Stern am 18. VII.: Methode des Hochschulunterrichts im Vernunftrecht (Rechtsphilosophie).

Zum Besuch der Vortragsabende (im Berliner Rathaus, Saal 109, abends 8 Uhr) ist Jeder, der sich für die Sache interessiert (auch Damen), eingeladen.

Meldungen zur Teilnahme am Verband sind zu richten an Herrn Dr. Hans Schmidkunz, Berlin-Halensee. U.

Digitized by Google

Es mögen dann hier einige **beachtenswerte, in diesem Jahr erschienene Werke** und kleinere Schriften erwähnt werden, deren Besprechung schon in dieses Heft kommen sollte, aber wegen Raummangels zurückgelegt werden mußte:

Pädagogik in systematischer Darstellung von Wilh. Rein. I. Bd.: Die Lehre vom Bildungswesen. Bei Beyer u. S. in Langensalza.

Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein. Zweite Auflage. I. Band, erste Hälfte (Abbitte — Beobachtung). Ebenda.

Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. von Dr. Georg Mertz, ev. Pfarrer. Bei C. Winter in Heidelberg.

Vincenz Eduard Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit, von Prof. Dr. Karl Wotke. Bei Braumüller in Wien.

Zur Erinnerung an Prof. M. C. Sanders und seine Zeit. Ein Beitrag zur Bremischen Schulgeschichte von Professor Dr. A. Noltenius. Bei Morgenbesser in Bremen.

Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts in Wort und Bild, herausgegeben von O. W. Bayer. Bei A. Pichlers W. u. S. in Leipzig und Wien.

Festschrift des Gymnasiums zu Karlsruhe zum 50jährigen Regierungsjubiläum des Großherzogs, mit Beiträgen von Verschiedenen (unter Anderem zur Geschichte der Anstalt). Gymnasialprogramm.

Hermann Schiller als Pädagog, von Dr. A. Messer. Bei Gutsch in Karlsruhe. (Sonderabdruck aus den Südwestdeutschen Schulblättern.)

Schule und Haus, Vorträge an den Elternabenden des Mariahilfer Gymnasiums in Wien, herausgegeben von Direktor Dr. V. Thumser. Bei Deuticke in Wien.

Die neue Universität und die neue Mittelschule, Festrede vom Rektor der Würzburger Universität Prof. Dr. M. von Schanz. Bei Stürtz in Würzburg.

Gegen die Einheitsschule, herausgegeben vom Verein der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs. Bei Frederking in Hamburg.

Zur Frage der Einheitsschule, von Direktor Prof. Wegehaupt. Programm des Wilhelmsgymnasiums in Hamburg.

Idealismus, von Rektor Dr. Muff. 3. Aufl. Halle bei Mühlmann.

Der Neuhumanismus in der deutschen Litteratur, Festrede vom Rektor der Tübinger Universität Prof. Dr. Hermann Fischer. Bei Laupp in Tübingen.

Maturitätsfragen aus der Deutschen Litteraturgeschichte, von S. N. Nagel. Bei Franz Deuticke in Wien und Leipzig.

Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion, zusammengestellt von Th. Vogel. Bei B. G. Teubner. 3. Auflage.

Die Wörterbücher für deutsche Rechtschreibung von Duden (Bibliogr. Institut), Erbe (Union in Stuttgart), Gemß (Weidmann), Th. Matthias (Hesse in Leipzig), A. Vogel (Langenscheidt in Berlin), Weyde (Freytag in Leipzig).

Lateinische Stilübungen für Oberklassen von Prof. Dr. Hermann Ludwig, nebst Uebersetzung. Bei Ad. Bonz in Stuttgart.

Helmolt's Weltgeschichte. II. Band: Ostasien und Ozeanien. Im bibliographischen Institut.

Führer durch das internationale Kriegs- und Friedensmuseum in Luzern. Verlag des Museums.

Columbus und die Geographie der Griechen, Festrede am Gedenktage des Stifters der Universität Bonn von Prof. Dr. Elter (Sonderabdruck aus der Bonner Ztg.).

Die Renaissance in Florenz und Rom. Acht Vorträge von Karl Brandi. Zweite Auflage. Bei Teubner.

Mit Schwert und Feder. Erinnerungen aus meinem Leben. Von J. Scheibert, Kgl. preuß. Major z. D. Bei Mittler u. Sohn in Berlin.

Der Kampf um die Cheopspyramide. Eine Geschichte und Geschichten aus dem Leben eines Ingenieurs, von Max Enth. Bei Carl Winter in Heidelberg.

Porträtgalerie, ausgewählt von Prof. Dr. Vogel. Zweite Lieferung. Bei Seemann in Leipzig.

Endlich sei auf die beiden wichtigen Werke hingewiesen, die soeben im Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle erschienen sind:

1) „Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen", in Verbindung mit 19 anderen in der pädagogischen Welt wohlbekannten Männern herausgegeben von W. Lexis (geh. M. 12.—), wo Paulsen über das Prinzip der Gleichwertigkeit der drei Formen der

Digitized by Google

höheren Schule gehandelt, P. Cauer über Staatsfürsorge und Selbstverantwortung im Zutritt zur Universität, Prof. Waldeck in Corbach über den lateinischen, Prof. von Wilamowitz über den griechischen Unterricht, Direktor K. Reinhardt über die Reformanstalten, Direktor W. Fries über die Ausbildung des höheren Lehrerstandes, Regierungsrat A. Tilmann über die äußere Lage der Lehrer an den höheren Schulen.

2) Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse, herausgegeben von Adolf Beier, Kanzleirat im preuß. Kultusministerium. Zweite, bedeutend vermehrte Auflage (geh. Mk. 8.—).

Veränderungen im Mitgliederbestande[1]) des Deutschen Gymnasial-Vereins seit 1. April 1902.

Achern (Baden). Prof. Dr. Pax als Vorst. d. Höh. Bürgersch. nach Kehl versetzt; an seine Stelle Prof. Zimmermann (von Breisach) getreten.
Altenburg. Geh. Konf.-Rat Eilhardt gestorben.
Amsterdam. Dr. J. H. Gunning, Distriktsschulinsp. (von De Bilt).
Aussig. GL. P. Lergetporer nach Feldkirch versetzt.
Bamberg. Altes Gymn.: GL. Wucherer (von Windsbach).
Barmen. Eingetr.: Pastor Fr. Coerper*; Dr. med. Cohn*; Rechtsanwalt Güldner*; Dr. Kießler*; Augenarzt Dr. med. Mayer*; Apotheker A. Pretzell*; Sepnsche*, OL. a. d. HMS. Unterbarmen; A. Ursprung*, jun.; Rechtsanwalt Ziehe*. Ausgetr.: OL. Dr. H. Anz*; Sem.-Kand. Dr. Wrede*.
Berlin. Gestorben: Schriftst. Dr. K. Bitz, Prof. Dr. Peter (Sophiengymn.). Ausgetr.: Prof. Dr. Braune, Prof. Dr. Nerrlich und Prof. Dr. Stephan (Luisenq.). Eingetr.: OL. a. D. Prof. H. Gleditsch; Prof. Dr. Harmuth (Wilhelmsg.); OL. Dr. Rath, Hilfsarb. im Schulkoll.; GL. Dr. Plath (Luisenq.).
Birkenfeld. Gymn.-Dir. F. Back gestorben.
Bonn. Eingetr.: Dr. Felix Solmsen, Prof. d. Sprachw.; OL. Dr. Ruland und OL. Dr. Uhde (Städt. Gymn.).
Breisach. Prof. Zimmermann als Vorst. der HB. nach Achern vers.
Bruchsal. Prof. Jul. Stern (von Offenburg).
Budapest. Reichstagsabg. Prof. Dr. Schwicker gestorben.
Büdingen. OL. Dr. Curschmann nach Mainz (Herbstg.) vers.
Burg. Gymn.-Dir. Dr. Rassow eingetreten.
Cannstatt. Dr. E. Schott ausgetreten.
Cassel. Prof. Dr. Kins gestorben.
Charlottenburg. OL. a. D. Prof. Dr. Semisch (von Friedeberg i. N.). Ausgetr.: Prof. Dr. Panckstadt.
Copitz. Regierungsrat Schecker ausgetreten
Coeslin. Gymn.-Prof. Dr. Rob. Schmidt (von Treptow a. R.).
Culm. Gymn.-Dir. Dr. Paulus eingetreten.
Danzig. OL. Karehnke (von Marienwerder).
De Bilt. Gymn.-Dir. a. D. Dr. Gunning nach Amsterdam versetzt.
Dresden. OL. Dr. Gießlug (Bizth. G.) als Konrector a. d. städt. Dreikönigsschule vers. Eingetr.: Dr. Koepert (Bizth. G.). Gestorb.: Prof. Dr. Franz (Gett. G.). Ausgetr.: Prof. Dr. Gaumitz (Bizth. G.); Prof. Dr. O. Lehmann.
Düsseldorf. Königl. Gymn.: OL. Dr. Giesen als Gymn.-Dir. nach Wipperfürth vers. — Städt. Gymn.: Vers.: cand. prob. Bruch* (nach Mülheim a. Rhein); OL. Dr. Marseille (nach Putbus). Eingetr.: OL. Dr. Bastgen*; OL. Dr. Kükelhaus*; Prof. Dr. Lingen*; OL. Dr. Nordmeyer* (von M.-Gladbach); OL. Dr. Reck* (von Solingen); Prof. Schmitz*; GL. Joh. Schöne*; OL. Dr. Serf*; OL. Dr. Werth* (von Mülheim a. Ruhr). Ausgetr.: OL. Dr. Cramer*; OL. Dr. Kroymann.
Eberbach a. N. Geh. Rat Prof. Dr. W. Schell (von Karlsruhe).
Edenkoben. GL. Dr. Weissenbach nach Traunstein versetzt.
Eibenstock (i. Erzgeb.). Lateinschuldir. Pastor em. Brinckmann eingetr.
Eichstätt. Kammerpräs. Rektor Dr. v. Orterer als Rektor an d. Luitp.-Gymn. in München versetzt.

1) Auf vielfach geäußerten Wunsch hin werden wir in dem letzten Hefte jedes Jahrganges jeweils eine Uebersicht über die Veränderungen im Mitgliederbestande, soweit sie zu unserer Kenntnis gekommen sind, geben. Doch glaubten wir auf Mitteilung von bloßen Titeländerungen verzichten zu dürfen. — Der * bezeichnet, wie in dem Verzeichnis vom 1. 4. 1902, die Mitglieder des Niederrhein. Zweigverbands. — Das Verzeichnis wurde am 15. Dez. 1902 abgeschlossen. Hilgard.

Digitized by Google

Eisenach. OL. P. Meder eingetreten.
Elberfeld. Eingetr.: Rechnungsdir. Heuser*; Dr. med. Löwenstein*; Gymn.-OL. K. Schmidt*. Ausgetr.: Gymn.-OL. Berr*, lies Rechtsanw. Dr. Fritz Graf* (st. Groh).
Essen. OL. Gruhn* und OL. Dr. Kiefer* (von Hüttenscheid).
Ettenheim. Realgymn.-Dir. Martin (von Kenzingen); Prof. Hirsch (von Mannheim).
Feldkirch. GL. J. P. Lergetporer (von Aussig).
Frankfurt a. M. OL. Dr. Schönemann von d. Musterſch. an d. Leſſingg. verſ. Eingetr.: OL. Dr. Pappritz und OL. Dr. Vilmar (Goetheg.); OL. Dr. Sprengel (Leſſingg.); OL. Dr. Wirtz (Wöhler-RG.). Ausgetr.: Realſchuldir. a. D. Dr. Baerwald; wH. Th. Endemann (Adlerſt.); Baron Kraker von Schwarzenfeld; OL. A. Schmitt (Selekt.); Staatsanw.-Rat Schulte.
Freiburg i. B. Gymn.-Prof. Emlein an d. Gymn. Karlsruhe verſ. Eingetr.: Dr. Hopf, Hilfsarb. an d. Univ.-Bibl.
Friedeberg i. N. Prof. Dr. Semiſch nach Charlottenburg gezogen.
Friedland (Preuß.). OL. Gerlach nach Strasburg (Weſtpr.) verſetzt.
Gießen. Prof. Dr. Gundermann nach Tübingen verſetzt.
M.-Gladbach. OL. Dr. Nordmeyer nach Düſſeldorf (Städt. G.) verſ.
Göttingen. Dr. Brandi, Prof. d. Paläogr. (von Marburg); Dr. Schröder, Prof. d. deutſchen Litt. (von Marburg).
Gumbinnen. Gymn.-Prof. Dr. Kröhnert nach Tilſit verſetzt.
Gütersloh. Ausgetr.: Verlagsbuchh. Mohn; OL. Phil. Schmidt.
Hamburg. Eingetr.: Kaufmann Karl Bunzel. Geſtorben: Hauptpaſtor Dr. A. Kranſe. Ausgetr.: Oberlandesger.-Sekr. Dr. Beſchütz; Rechtsanwalt Dr. v. Broecker; Paſtor G. Geiſenhof; Dr. med. J. Kanter; Frau Dr. G. Kempff; Prof. Dr. Ballheimer, OL. Dettmer, OL. Dr. Herfurth, Prof. Dr. Kießling und OL. Dr. Ritel (Johanneum).
Hannover. Oberkonſiſt.-Rat D. Ulhhorn, Abt zu Loccum, geſtorben.
Heidelberg. Oberbibl. Geh. Hofr. Prof. Dr. Zangemeiſter geſtorben.
Helleringen. Pfarrer Fr. Darſtein ausgetreten.
Hersfeld. Gymn.-Prof. Dr. Schaaff (von Magdeburg, Domg.).
Hildesheim. Gymn. Joſeph.: OL. Dr. Fecker eingetreten.
Holzminden. Ausgetr.: OL. Buerke; Prof. Dr. Leidloff; Prof. Dr. Neukirch.
Jena. Gymn.-OL. Dr. Siefert nach Pforta verſetzt.
Karlsruhe. Geh. Rat Prof. Dr. Schell nach Eberbach gezogen. Gymn.: Prof. Keim als Dir. an d. HM. verſ.; Prof. Emlein (von Freiburg).
Kehl. Vorſt. d. HBSch. Prof. Dr. Blum nach Mannheim verſetzt; an ſeine Stelle Prof. Dr. Par (von Acheru) getreten.
Kempen. OL. Bruns* eingetreten.
Kenzingen. Prof. Martin als Dir. an d. RG. Ettenheim verſetzt.
Leipzig. Carolagymn.: Eingetr.: OL. Dr. Degen; Prof. Dr. P. Vogel; OL. Winter.
Limburg a. L. Gymn.: Eingetr.: OL. Dr. Jöris; OL. Michel; OL. Dr. Weſterwick.
Lörrach. Eingetr.: Markus Pflüger. Ausgetr: Gymn.-Prof. Bösch.
Ludwigshafen. Gymn.-Prof. Dr. Zimmerer eingetreten.
Lüttringhauſen. Dr. Otto Beelitz eingetreten.
Magdeburg. Domgymn.: Verſ.: OL. Dr. Noethe (nach Ploen. auf 1. 4. 03); Prof. Dr. Schaaff (nach Hersfeld). Ausgetr.: OL. Linzel.
Mainz. Herbſtgymn.: OL. Dr. Curſchmann (von Büdingen). — Oſtergymn.: OL. Dr. Köhm eingetreten.
Mannheim. Prof. Dr. Blum, Dir. d. RSch. (von Kehl); Prof. Hirſch nach Ettenheim verſ.
Marburg i. H. Prof. Dr. Brandi und Prof. Dr. Schröder nach Göttingen verſetzt. Eingetr.: Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Ahlfeld; Prof. Dr. Birt; Prof. Dr. Budde; Prof. Dr. Elſter; Prof. D. Dr. Jülicher; Prof. Dr. Kißner; Prof. Dr. Leonhard; Geh. Med.-Rat Dr. Mannkopf; Prof. Dr. H. Meyer; Prof. D. Mirbt. Gymn.: OL. Armbröſter; OL. Asbelm; OL. Becker; OL. Raſch. Ausgetr: Hiſt.-philol. Ver. (beſt. nicht mehr).
Marienwerder. Verſ.: OL. Karehnke (nach Danzig); OL. Zwerg (nach Schwetz). Eingetr.: OL Domanski.
Mülheim a. Rhein. Gymn.: wHL. Bruch* (von Düſſeldorf).
Mülheim a. Ruhr. Dr. Rudolf (nicht Anton) Fabian*. — Gymn.: OL. Eiſenbeis eingetreten; OL. Dr. Werth* nach Düſſeldorf verſetzt.
München. Luitp.-Gymn.: Kammerpräſ. Rektor Dr. von Orterer (von Eichſtätt). — Maxim.-Gymn.: Prof. Dr. Ammon (von Regensburg). — Wilhelms-Gymn.: GL. Pfirſich als Prof. nach Neuburg a. D. verſetzt.
Neuburg a. D. Prof. Dr. Alzinger eingetreten; Prof. Pfirſich (von München, Wilh.-Gymn.).
Neuß. Gymn.-OL. Dr. Felten* eingetreten.
Neuſtettin. Gymn.-Prof. Dr. Tümpel ausgetreten.
Neuwied. Gymn.-Prof. Dr. Deipſer eingetreten.
Offenburg. Gymn.-Prof. J. Stern nach Bruchſal verſetzt.

Digitized by Google

Oldenburg. OL. Dr. Ries ausgetreten.
Pforta. OL. Dr. Siefert (von Jena).
Plauen i. V. Landger.-Rat a. D. K. Schmidt eingetreten.
Ploen. OL. Dr. Noethe (von Magdeburg, vom 1. 4. 03 an).
Posen. Prof. Dr. Eismann (Friedr.-Wilh.-G.) gestorben.
Prenzlau. Gymn.-Dir. a. D. Prof. Schaeffer ausgetreten.
Putbus. OL. Dr. Marseille (von Düsseldorf).
Ratingen. OL. Branchart (statt Fabrikant Brauchart).
Regensburg. Gymn.-Prof. Dr. Ammon nach München (Max.-Gymn.) versetzt.
Rüttenscheid. OL. Gruhn* und OL. Dr. Kiefer* nach Essen versetzt.
Schorndorf. Oberpräz. Dr. Hesselmeyer eingetreten.
Schwerin i. M. Gymn.-OL. Dr. Fritzsche eingetreten.
Schwetz a. W. Zwerg, Dir. des Progymn. (von Marienwerder).
Solingen. OL. Dr. Reck* nach Düsseldorf (Städt. Gymn.) versetzt.
Strasburg (Westpr.). OL. Gerlach (von Pr.-Friedland).
Stuttgart. Prof. Dr. Herzog (Eberh.-Ludw.-Gymn.) eingetreten.
Tilsit. Gymn.-Prof. Dr. Kröhnert (von Gumbinnen).
Traunstein (Oberbayern). GL. Dr. Weissenbach (von Edenkoben).
Treptow a. R. Prof. Dr. Robert Schmidt nach Coeslin versetzt.
Tübingen. Dr. Gundermann, Prof. d. klass. Philol. (von Gießen).
Ulm. Oberpräz. Dr. Kieser eingetreten.
Umea (Schweden). Rektor J. Johannsson gestorben.
Viersen. OL. Dr. A. Schaeffer eingetreten.
Wernigerode. Gymn.-Dir. Dr. Jordan eingetreten.
Wilhelmshaven. Gymn.-Prof. Heitkamp ausgetreten.
Windsbach (Bayern). GL. Bucherer nach Bamberg (A. G.) versetzt.
Wipperfürth. Gymn.-Dir. Dr. Giesen (von Düsseldorf).
Zittau. Konrektor Prof. Dr. Friedrich ausgetreten.
Zweibrücken. Gymn.-Rektor Friedrich Mayer eingetreten.
Zwickau. Gymn.-Prof. Dr. Beck gestorben.

Nachtrag zu S. 198. Bei Abschluß des Heftes erfahren wir durch Mitteilung des Herrn Oberlehrer Dr. Ilberg, daß nunmehr beschlossen ist, dem Dresdener Reformgymnasium so viel deutsche Stunden in VI und V zu geben, wie dem dortigen Reformrealgymnasium zu Gebote stehen, nämlich 7 und 6. Unsere Erörterungen werden dadurch nicht berührt.

Berichtigungen: S. 171 Col. II Z. 18 lies „zu wollen", S. 184 Z. 22 v. u. „Persönlichkeiten wecken", S. 204 Z. 14 „Reformrealgymnasium in Barmen" (Redner sagte aber Reformgymnasium).

Abgeschlossen am 20. Dezember 1902.

J. B. Metzler'scher Verlag in Stuttgart.

Erschienen: der **Achte Halbband**

— Corniscae bis Demodoros —

von

Pauly's Real-Encyclopädie

der

klassischen Altertumswissenschaft

in neuer Bearbeitung unter Redaktion von

Georg Wissowa.

Über 100 Mitarbeiter. Autoritäten auf den Gebieten der Geographie und Topographie, Geschichte und Prosopographie, Litteraturgeschichte, Antiquitäten, Mythologie und Kultus, Archäologie und Kunstgeschichte. Dieses **monumentale Werk** ist auf 10 Bände (zu 90 Bogen) berechnet und bildet ein **höchst wertvolles Bestandstück**

jeder philologischen Bibliothek.

Preis des **Vollbandes** Mk. 30.—, des **Halbbandes** Mk. 15.—.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Das humaniſtiſche Gymnaſium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Guſtav Uhlig.

Organ des Gymnaſialvereins.

Vierzehnter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Univerſitätsbuchhandlung.
1903.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis.

Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.

Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes zu Düsseldorf 103
Sitzung der Ortsgruppe Barmen 153
Sitzungen der Ortsgruppe Frankfurt a. M. 16
Sitzungen der Ortsgruppe Hamburg 26. 216
Einladung zur 12. Generalversammlung in Halle 149

Von anderen Versammlungen.

Die XXII. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins . . . 207
Die XIII. Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins 204
Die XIII. Landesversammlung des Württemb. Gymnasiallehrervereins . . . 217
Der VIII. deutsch-österreichische Mittelschultag 199
Die XVIII. Versammlung des Badischen Vereins ak. geb. Lehrer 221
Die XVIII. Hauptversammlung der ak. geb. Lehrer im Großh. Hessen . . . 212
Die XL. Osterdienstagversammlung des Vereins rheinischer Schulmänner . . 114
Die XIV. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform 213
Die Kasseler Konferenz über Fragen des Reformschulunterrichts 187
Die IV. Jahresversammlung des Vereins für Schulgesundheitspflege . . . 218
Der VI. deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele 222
Der XIV. deutsche Geographentag 219
Aus den Verhandlungen des Preußischen Herrenhauses im April 1903 . . . 122

Zur Wahrung und Gestaltung des klassischen Unterrichts.

Zum neuen Jahrgang 1
Mutzbauer, Bemerkungen über den Wert des klassischen Unterrichts 55
Aly, Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums 91
Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik, von Wiesenthal 153
Aus der Prorektoratsrede des Prof. Heinrich Buhl 234
Aus der Rektoratsrede des Prof. Otto Gierke 235
Aus einer Festrede des Prof. Arthur Ludwich 236
Aus Prof. Föste's Vortr. über das Gymnasium als Vorbereitungsanst. für die Univ. 204
Aus Prof. Flierle's Vortrag über Ziele und Aufgaben des heutigen Gymnasiums . 208
Die Wiener Anschauungsmittel-Ausstellung 85. 203
Das internationale Kriegs- und Friedensmuseum in Luzern 231
Aus Martens' Vortrag: Uebersetzungen statt der griech. Originale? 103
Zur Reform des griechischen Unterrichts, von W. Hüttemann 226
Zur Frage der griechischen Chrestomathie 146. 202
G. Rutherford, aus dem griechischen Unterricht an der Westminsterschule . . 52
Griechische Abiturientenreden, von U. 148. 240
Fr. Cauer, Cicero auf dem Gymnasium 120
Gymnasialklassen für Mädchen in Köln 83
Lateinunterricht an der Höheren Töchterschule in Zürich 84

Fachwissenschaftliches aus den Gebieten der Archäologie und klass. Philologie.

Fr. Reuß, Institutsreisen 179
Der bayerisch-hessische archäologische Anschauungskursus 220
Der Dresdener kunstgeschichtliche Ferienkursus 213
Löschke, das delphische Heiligtum auf Grund der franz. Ausgrabungen (Ausz.) . 177
Die Ausgrabungen in Milet (z. T. aus J. Hülsens Vortrag) 24. 233
Debatte über Leukas—Ithaka 211
P. O. Schjött, die antike Triere 11
Philippson, über Land und See der Griechen (Ausz.) 176
Nadermacher, die Orestsage und die attische Tragödie (Ausz.) 178
Brinkmann, die gegenwärtigen Aufgaben der Textkritik 174
Ziebarth, Bilder aus der Anfangszeit des Humanismus 216

Zu anderen Lehrgegenständen des Gymnasiums.

Flierle, über die Aufgaben des heutigen Gymnasiums (Ausz.) 208
Drechsler, über die philosophische Propädeutik (Ausz.) 210
Knauer, über den neusprachlichen Unterricht im Gymnasium (Ausz.) 205
A. Rohs, über den englischen Unterricht im Gymnasium 115
Die Wiener Anschauungsmittel-Ausstellung 85. 203
Das internationale Kriegs- und Friedensmuseum in Luzern 231
Sieh das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.

Reformschulen und andere Schulreformen.

A. Fritsch, das Reformgymnasium 28
Aus der Düsseldorfer Debatte über die Reformschulen 104
P. Cauers Nachwort hierzu 109
Uhlig, Zur Beurteilung der Reformschulen auf Grund des Kasseler Protokolls . 187
Das Reformgymnasium auf der Versammlung der sächsischen Gymnasiallehrer . 207
Die Reformschule auf der Dresdener Städteausstellung 238
Eine Reformschule in Hessen? 212

Digitized by Google

Bericht im Schulreformverein über den Stand der von ihm vertretenen Sache . . 213
Der österreichische Unterrichtsminister über die Entwicklung des höh. Schulwesens . 34
E. Sahlin, die neuesten Reformvorschläge in Schweden 44
Aus Breysigs Vortrag über den Kampf des Germanentums mit der Antike . . 87
Eine zweite Erwiderung von O.-L. Thomä 130
Zur Reform der Hochschulpädagogik, von Schmidkunz 85

Realschulen. Die Berechtigungsfrage.

A. Koch, die deutsche Nationalschule zu Wertheim 241
Die italienischen Istituti tecnici 149
Uhlig, Bericht über den Stand der Berechtigungsfrage außerhalb Preußens . . 38
Juristische Professoren über Zulassung der Realabiturienten zum jur. Studium . . 81

Schülerprüfungen.

Wiener Verhandlungen über das Thema: Reifeprüfungen oder nicht? 201
Stuttgarter Verhandlungen über Gestaltung des Landexamens 217

Gymnastik, Schulhygiene, Schuldisziplin.

Der VI. deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele 222
Wiener Verhandlungen über körperliche Erziehung 202
Dresdener Verhandlungen über Sport und Schule 205
Sanitätsrat Vömel, Ueber wichtige Fragen der Schulhygiene 16
Die IV. Jahresversammlung des Vereins für Schulgesundheitspflege . . . 218
Oberl. Roller über Kurzsichtigkeit und Schulbücherdruck 213
Ein Berliner Arzt über Schülerüberbürdung 81
Ein Gymnasiastenstreik in Rom 87

Zur Geschichte der höheren Schulen.

Wegehaupt, die Entwicklung des Hamburgischen höheren Schulwesens . . . 26
Feier zu Ehren des Rektors a. D. Emil Müller 237
Sieh das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.

Aufgabe und Stellung der akad. gebildeten Lehrer.

W. Nestle, ein Mittelschulrecht 6
Verhandlung von Standesfragen auf dem Wiener Mittelschultag 200
Erledigung von Standesfragen in Baden 221
Zum Oberlehrertag 206. 208. 217
W. Jerusalem, die wissensch., didakt. u. sozialen Aufgaben des Mittelschullehrers (Ausz.) 200

Bücherbesprechungen.

Meyers Großes Konversationslexikon. 6. Aufl. 137

Pädagogische Schriften allgemeineren Inhalts.

Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Jahrg. IV 64
Encyklopädisches Handb. der Pädagogik von Rein. 2. Aufl. 64. 244
Ad. Beier, die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer 244
Wilhelm Münch, Geist des Lehramts 89
Frz. Fauth: Wie erzieht und bildet das Gymnasium? 66
O. Jäger: Was versteht man unter nationaler Erziehung? 243

Zur Geschichte der Pädagogik.

Geschichte der Erziehung von K. A. und Georg Schmid. V 1. 2 64
Monum. Germ. paed. XXV: Pestalozzi-Bibliographie von A. Israel 138
G. Mertz, das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert . . 138
Vinc. Ed. Milde als Pädagoge, von K. Wotke 139
Zur Erinnerung an W. C. Sanders. von A. Noltenius 140
O. W. Beyer, deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts 245
Herm. Schiller als Pädagog, von A. Messer 140

Zum deutschen Unterricht.

J. Fischer, Geschichte der deutschen Nationalliteratur. 4. Aufl. 67
A. Brunner und H. Stöckle, deutsche Literaturgeschichte 68
Fr. Prosch, Gesch. der deutschen Dichtung 68
Leo Smolle, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte 68
S. R. Nagel, Maturitätsfragen aus der d. Literaturgeschichte 68
Goethes Faust, von Kuno Fischer. 4. Aufl. 69
Th. Vogel, Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion . . . 69

Zum philosophischen Unterricht.

H. Cornelius, Einleitung in die Philosophie 141
W. Windelband, Präludien 142
P. Deußen, die Elemente der Metaphysik 70
J. B. Seidenberger, Grundlinien idealer Weltanschauung aus O. Willmanns Schriften 70
Chr. Muff, Idealismus. 3. Aufl. 245
Theod. A. Meyer, das Stilgesetz in der Poesie 223

Digitized by Google

Zum lateinischen und griechischen Unterricht.

P. Cauer, Palaestra vitae 2
Neueste lateinische Grammatik 246
H. Ludwig, lateinische Stilübungen 246
Fr. Fröhlich, Cäsars Glaubwürdigkeit in seinem Bericht über den helvet. Krieg . 246
Römische Komödien, deutsch von Bardt 69
A. Malsertheiner, Realerklärung bei der Lektüre der griech. Klassiker . . . 143
Gust. Schneider, Kommentar zu Platos Euthyphron 143
Alb. Müller, das attische Bühnenwesen 143
W. Nestle, Euripides der Dichter der griechischen Aufklärung 144

Zum französischen Unterricht.

Ploetz-Kares, Elementarbuch. Ausg. E. 71
Ploetz-Kares, Sprachlehre. 8. Aufl. 72
H. Breymann, Elementarbuch 72
Th. Plattner, Ausführl. Grammatik, Teil II 72
Michaelis und Passy, Dictionnaire phonétique 72
K. Kron, Stoffe zu Sprechübungen 72
A. Kunzler, Hilfsbüchlein für den Gebrauch des Franz. als Unterrichtssprache . 73
K. Engelke, La classe en français, Le petit vocabulaire, Cahier de Notes . . 73
Ph. Roßmann, Ein Studienaufenthalt in Paris 72
H. Lüdecking, Französ. Lesebuch. Teil II 72
Schulausgaben mit franz. Erläuterungen bei Teubner 73
Neusprachliche Reformbibliothek bei Roßberg 73
Perthes' Schulausgaben 74
M. Hartmanns Schulausgaben 74

Zum Geschichtsunterricht.

H. Helmolt, Weltgeschichte. Bd. II 74
Ed. Meyer, Gesch. des Altertums. Bd. 4 und 5 5
W. Heinze, Lesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte . . 75
W. Capelle, die Befreiungskriege 1813—15 145
H. Vollmer, der deutsch-französische Krieg 1870/1 146
Ausgew. Reden des Fürsten Bismarck, herausgeg. von Baumeister 145
J. Scheibert, Mit Schwert und Feder 146
E. Wickenhagen, Kurzgefaßte Geschichte der Kunst 76
M. von Broecker, Kunstgeschichte im Grundriß 76
Porträtgalerie, ausgew. von Jul. Vogel 76
H. Luckenbach, Abbildungen zur alten Geschichte. 4. Aufl. 77

Zum geographischen Unterricht.

Martus, Astronomische Erdkunde 80
Stielers Handatlas. 9. Aufl. 78
Ed. Rothert, Karten aus der Entwicklung der größeren deutschen Staaten . . 75
F. Hahn, Afrika. 2. Aufl. 77
M. Eyth, der Kampf um die Cheopspyramide 247
A. Elter, Columbus und die Geographie der Griechen 247

Zum mathematischen Unterricht.

H. Müller, die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen 78
H. C. E. Martus, Mathematische Aufgaben 78
H. Müller und Kutnewsky, Mathematische Aufgaben 78
Th. Wimmenauer, Arithmetische Aufgaben 78
J. Juling, Fünfstellige Logarithmentafeln 78
C. H. Müller und Presler, Leitfaden der Projektionslehre 247

Zum naturwissenschaftlichen Unterricht.

Natur und Schule, Zeitschrift für den naturkundlichen Unterricht 78
K. Fischer, der naturwissenschaftliche Unterricht in England 80
Coßmanns deutsche Schulflora 79
Pokorny-Fischer, Naturgeschichte des Pflanzenreichs, des Tierreichs . . . 79
E. Watzdorf, Tierkunde 79
K. Kräpelin, Naturstudien im Hause. 2. Aufl. 79
Berichte der deutschen physikalischen Gesellschaft 80
K. Koppe, Anfangsgründe der Physik 80
Ad. Wernicke, Mechanik 80
H. Blochmann, Mechanik und Akustik 80
Ad. Stöckhardt, Schule der Chemie 80

Digitized by Google

Zum neuen Jahrgang.

Als vor nunmehr vierzehn Jahren diese Zeitschrift begründet wurde, hob das von zwölf Schulmännern verschiedener deutscher Staaten unterzeichnete Vorwort in erster Linie das Verkehrte und Gefährliche der Vorschläge zu einer völligen Umgestaltung unseres höheren Unterrichtswesens hervor. Gegenüber einer Beurteilung des deutschen Gymnasialunterrichts, bei welcher die Wirklichkeit völlig verkannt oder ignoriert wird, und gegenüber den phantastischen Hoffnungen, die man an das Betreten neuer Wege knüpft, wurde der Grundsatz betont, daß radikales Aendern einer Einrichtung nur dann zu rechtfertigen sei, wenn die Erfolge dem, was erreicht werden solle, in wesentlichen Punkten nicht entsprächen. Auch für die Gymnasien sei freilich eine stets fortschreitende Entwicklung zu wünschen, die jeden wirklichen Mangel der Organisation oder des Betriebes zu beseitigen strebe. Aber die erprobte Tüchtigkeit der Berufsklassen, denen das Gymnasium bisher die Vorbildung gegeben habe, beweise unwiderleglich, daß es ein im Ganzen gesunder Organismus sei.

In der seitdem verflossenen Zeit haben nun verschiedene deutsche Staaten mancherlei Aenderungen in der Gestaltung ihres höheren Schulwesens vorgenommen. Daß diese sämtlich Unterricht und Erziehung der Gymnasien verbessert hätten, wird man allerdings schon deswegen unmöglich behaupten können, weil sie einander teilweise widersprechen. Welche von ihnen zu billigen seien, welche nicht, ist hier nicht zu erörtern. Dagegen muß die Frage beantwortet werden, ob denn nun infolge so mancher Aenderungen das radikale Anstürmen gegen die Organisation unserer humanistischen Lehranstalten soweit zurückgedrängt sei, daß man sich darum nicht weiter zu kümmern brauche, und diese Frage müssen die Unterzeichneten nach verschiedenen Erscheinungen auch der letzten Zeit verneinen. Denn noch häufig kann man Aussprüche hören und lesen, nach denen auch die in Preußen geschaffene Gestaltung des höheren Unterrichtswesens nur als Uebergangsstadium und auch die neueste Lehrplanordnung daselbst nicht als Abschluß, sondern als Abschlagszahlung angesehen wird; und während in dem Erlaß des Kaisers vom 26. November 1900 die kräftigere Betonung der Eigenart der verschiedenen höheren Anstaltsgattungen als ein zu erstrebendes Ziel erscheint, drängt man von anderer Seite umgekehrt nach einer größeren Gleichartigkeit der Lehrplangestaltung für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. So ist denn offenbar heute, wie vor vierzehn Jahren, das Bestehen einer festzusammenhaltenden, unausgesetzt wachsamen und tätigen konservativen Partei auf dem Gebiet des öffentlichen Unterrichtswesens eine dringende Notwendigkeit, wenn nicht Phrase und Neuerungssucht über Erfahrung und redliche Arbeit obsiegen und der Bildung wichtigster Berufsklassen, ja dem gesamten Bildungsleben der Nation unheilbaren Schaden zufügen sollen.

Auch innerhalb dieser Partei wird es selbstverständlich in sekundären Punkten Meinungsverschiedenheiten geben, wie in dem auf der letzten Vereinsversammlung zu

Digitized by Google

Bonn erörterten, ob die gegenwärtig in Preußen geltende Verteilung des Geschichtspensums auf die verschiedenen Gymnasialklassen beibehalten oder die frühere wiederhergestellt werden solle, welche der Geschichte des Altertums die beiden Jahre der Sekunda zuwies. In dubiis libertas. Dagegen giebt es gewisse Kernfragen in dem Streit um die Gestaltung des humanistischen Gymnasiums, deren Beantwortung für die Stellungnahme des einzelnen entscheidend ist, und vor allem ist zu betonen, daß, wer auch nur zweifelt, ob ein obligatorischer und lebenskräftiger griechischer Unterricht ein notwendiger Bestandteil des Gymnasiallehrplans sei, damit aus den Reihen der Verteidiger des humanistischen Gymnasiums ausscheidet. Daß Tausende in Deutschland aus den verschiedensten Ständen gleich uns von der besonderen Mission dieses Unterrichts für das nationale Bildungsleben überzeugt sind und deswegen das Zeitmaß und den Lehrplan desselben als eines Pflichtfaches nicht geändert zu sehen wünschen, hat die Unterzeichnung der Braunschweiger Erklärung bewiesen.

Auch sonst haben viele außerhalb des Vereins Stehende ihrer Zustimmung zu seinen Anschauungen und Bestrebungen deutlichen Ausdruck gegeben. In den Verein eingetreten sind im verflossenen Jahr nach den Mitteilungen auf S. 242 ff. des vorigen Heftes 77 neue Mitglieder (während 52 durch Tod oder Austritt ausschieden). Erfreulich ist, daß unter den 2176, die er gegenwärtig zählt, die nicht dem höheren Lehrerstand Angehörenden einen bedeutenden Bruchteil ausmachen, mehr als ein Viertel. Recht wünschenswert aber erscheint, daß die Beteiligung besonders der Gymnasiallehrer sich noch weiter ausdehne, daß man in ihren Kreisen die dem Gymnasium drohende Gefahr nicht unterschätze und nicht meine, zu ihrer Abwehr brauche man ja wohl selbst nicht mitzuwirken. Indes, wie immer sich die Erfüllung dieses Wunsches im neuen Jahr gestalten mag, — die Worte, die der verewigte König Albert von Sachsen im September 1900 zu Grimma sprach: „Gott erhalte uns die humanistische Bildung; ich werde für sie kämpfen bis an mein Ende," werden unser Wahlspruch sein und bleiben, und daß so viele und so hervorragende Männer treu zu dem im Jahr 1890 gestifteten Verbande stehen, wird uns in dem Kampf für unsere gute und in hohem Sinne nationale Sache allezeit stärken.

O. Jäger. G. Uhlig.

Palaestra vitae, eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichts, von **Paul Cauer.** Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1902.

Die Bedeutung dieser Schrift, die auf mäßigem Raume, 156 Seiten, einen großen Reichtum fruchtbarer Gedanken in klarer und reiner sprachlicher Form enthält, liegt darin, daß sie den Beweis zu führen unternimmt, wie der altklassische Unterricht, weit entfernt seine Schüler den geistigen Bedürfnissen und Bestrebungen der Gegenwart zu entfremden, vielmehr darauf angelegt und dazu angetan ist, gerade für dieses Leben der Gegenwart auf den wichtigsten Gebieten Erkenntnisse und Richtpunkte zu geben. Der Verfasser, dem zu diesem Zweck ein Wissen von nicht gewöhnlicher Vielseitigkeit und Tiefe zu Gebote steht, weist

Digitized by Google

dies nach einer Einleitung über die Lebenskraft des Altertums in 9 Abschnitten („Exakte Wissenschaften, Zur Himmelskunde, Geographisches, Wirtschaftsleben, Staat und Politik, Geschichte, die Geschichtschreiber, Kunst, Lebensfragen“ und einem Schlußwort „Ideal und Verwirklichung“) in einer Weise nach, die nicht überredet, sondern überzeugt und die selbst da, wo er, wie uns z. B. in einigen Punkten des dritten Abschnittes, nicht völlig gewinnt, zu einer gewinnbringenden Erwägung seiner Gesichtspunkte den Anlaß giebt und, was noch verdienstlicher ist, auch gleich den Stoff bietet. Die Schrift hat mithin einen apologetischen und einen nicht minder hohen didaktischen Wert. In ersterer Beziehung darf man nur ein paar Seiten lesen, um zu erkennen, wie turmhoch sie die, um die Wahrheit zu sagen, der Regel nach sehr mittelmäßige antigymnasiale Angriffs- und Agitationsliteratur überragt und in wie glänzender Weise sie die Gründe bloslegt, aus denen wir eben im Interesse der jetzt lebenden Generation unseres Volkes am humanistischen Gymnasium festhalten müssen. Fast noch höher möchten wir ihren didaktischen Wert anschlagen. Denn freilich gegen Argumente, und wären sie so tiefgegründet und so schlagend dargelegt, wie hier, ist die modische Verhimmelung der exakten Wissenschaften und der modernen Sprachen (als wenn deren Wert je von vernünftigen Menschen bestritten worden wäre) mit dreifachem Erz gewappnet, und auch eine Schrift, wie diese, wird diesen Panzer nicht durchbohren; einen sicheren Gewinn aber wird in jedem Fall die Didaxis unserer Gymnasien aus ihr ziehen, indem sie aufs neue und zwar in durchaus praktischer und durch die Praxis erprobter Weise zeigt, wie der Unterricht in den alten Sprachen allenthalben Lebenskeime enthält, aus denen anderer Unterricht Frucht ziehen kann, um dann seinerseits wieder befruchtend zu wirken. Es ist eine ganze Menge solcher Gedanken in der Schrift enthalten, die ganz unmittelbar im Unterricht verwendbar sind und für die ihr die Lehrpraxis zu Danke verpflichtet ist.

Allerdings aber kann man hier eine Einwendung, die jedoch keineswegs einen Vorwurf begründet, nicht ganz von der Hand weisen. Ein Mann von Cauers Geist und Wissen wird einen Unterricht dieser allseitig anregenden Art geben; wir mittleren Leute werden es in diesem Umfang nicht können. Es wäre vielleicht schön — vielleicht auch nicht —, wenn wir überall für den lateinischen und griechischen Unterricht von unten bis oben solche Männer von Geist einzustellen hätten. Dem aber ist in unserer mängelvollen gymnasialen wie realen Welt bekanntlich nicht so. Und darum setzen wir unser Vertrauen nicht so sehr auf solche besondere Gaben und Gnaden der Götter, sondern auch und namentlich auf die immanente Kraft des Lehr- und Lernstoffes unserer Gymnasien, in dem die von Cauer behandelten und auch noch andere Kräfte enthalten sind, durch die auch bei nicht geistvollem, sondern nur verständigem und gewissenhaftem Unterricht vieles von selbst, auch bei den mäßig Begabten „in der Stille“ aufgeht, wie der gute Same im Gleichnis des Evangeliums.

Damit das geschehen könne, haben wir neben der grundlegenden Arbeit des Lateinischen und des Griechischen, über die wir ganz so denken, wie der Verfasser, einige sogenannte, aber fälschlich so genannte Nebenfächer nötig, in denen einfach, cum grano salis gedächtnismäßig, Kenntnisse für das, was man das

Digitized by Google

praktische Leben nennt, vermittelt werden; und hier liegt unsere von der Cauers einigermaßen abweichende Auffassung des geographischen Unterrichts in Quarta. Wir würden es nicht für gerechtfertigt halten, den geographischen Unterricht oder irgend einen Teil des geographischen Unterrichts (die geographischen Unterrichtsstunden meinen wir) als „alte Geographie" zu behandeln. Der geographische Unterricht ist seiner Natur nach der Gegenwart zugewandt, ist Beschreibung oder Wissenschaft vom gegenwärtigen Zustande unserer von Menschen bewohnten Erde, und von hier aus wird er und werden seine Ergebnisse die Beschäftigung mit dem Altertum befruchten, nicht umgekehrt. Einigermaßen, aber in anderer Weise und in viel geringerem Umfang, gilt dies auch vom Geschichtsunterricht (den Geschichtsstunden), der allerdings aus tausend guten Gründen in der Geschichte des griechisch-römischen Altertums die starken Wurzeln seiner Kraft hat und haben muß. Bei der jüngsten unserer Versammlungen, zu Bonn, hat Cauer mit der Forderung der Rückgabe der alten Geschichte an die Untersekunda der preußischen Gymnasien einen vollen parlamentarischen Sieg errungen: wir können nicht hoffen, daß sich in absehbarer Zeit dieser parlamentarische Sieg in Wirklichkeit umsetzen werde, und wir werden uns dabei auch gern bescheiden, weil für die gegenwärtige Einrichtung doch auch sehr Vieles spricht und hier in der Tat keine Kabinetsfrage vorliegt. Für viel wichtiger auch für das, was Cauer erstrebt und wir mit ihm, würden wir die Herstellung der achten Lateinstunde für die Untersekunda halten, die sich unserer Meinung nach auch erreichen ließe. Wir verstehen die Empfindlichkeit nicht recht, welche der letzte Teil der Vorrede unserer Schrift gegenüber der abweichenden Meinung hinsichtlich des geschichtlichen Unterrichts zeigt. Den leicht mißdeutbaren und deshalb nicht ungefährlichen Satz auf S. 131 „das Gymnasium ist nicht die Schule der Vielen, sondern der Wenigen" können wir nicht unterschreiben; wir wünschen vielmehr, daß wie seither in unserer Verwaltung, unseren Stadträten, unseren Parlamenten, unserer Industrie und unserem Heere ein starkes Kontingent von solchen sich befinde, die im Sinne und Geist Cauers klassisch gebildet sind. Es scheint uns nicht wohlgetan, in einer Sache, die nicht von kapitaler Wichtigkeit ist, das Wort von den Halben und Ganzen, das einst, wie wir glauben, D. Fr. Strauß inmitten der großen theologischen Fehde geprägt hat, auf unser Gebiet anzuwenden, wo, wie in der Politik, es kein Dogma, sondern lauter Realitäten gibt und die Praxis, die wir nicht allein machen, zuweilen auch zu Kompromissen und Modifikationen zwingt. In diesem Zusammenhang halten wir das dort gebrachte Citat Ev. Luc. 11, 23 nicht für glücklich. „Wer nicht mit mir sammelt, der zerstreut" durfte nur Einer sagen; wir gewöhnlichen Menschen sammeln nicht alle auf gleiche Weise: wenn wir nur sammeln und an unserem Teil der Zerstreuung wehren. Wir fürchten indes nicht, daß über jenem Einen Punkt sich spalte, was zusammengehört: es wäre noch viel unvernünftiger, als einst der Ausgang des Marburger Gesprächs von 1529, wo man über dem ἐστι der Evangelien im Angesicht der Feinde auseinanderging und dem tertius gaudens das Feld freigab.

Bonn. O. Jäger.

Digitized by Google

Geschichte des Altertums von **Eduard Meyer.** Bd. 4 und 5. Stuttgart und Berlin, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1901 und 1902.

Die beiden Bände tragen wie der dritte den Untertitel: Das Perserreich und die Griechen. Der vierte gibt diese Geschichte bis zum Jahr 404 v. Chr., der fünfte den „Ausgang der griechischen Geschichte", gelangt aber doch nur bis zu den Anfängen des Konflikts, den man mit den Namen Philipp und Demosthenes bezeichnet. Der eine Band enthält 666, der andere 528 Seiten, wozu dann noch ein überaus willkommenes und dankenswertes Register über die Bände 3—5 kommt, sodaß, da der zweite Band ein solches über Band 1 und 2 enthält, das gesamte große und reiche Werk für jede Benützung im Einzelfall leicht zugänglich ist.

Es kann nicht Aufgabe unserer Zeitschrift sein, irgendwie auf das Einzelne, „Neue" einzugehen. Das ganze Werk ist neu und für alle, die sich mit Geschichte des Altertums eingehender beschäftigen müssen, also namentlich für unser humanistisches Gymnasium ein wissenschaftliches Ereignis ersten Ranges. Hier haben wir in der Tat, können wir kurz sagen, jenes Eine gute oder beste Buch, dessen Studium — wir meinen die aufmerksame Lesung mit der Feder in der Hand — besser ist, als die Lesung von sechs guten Büchern, an denen ja auch seither kein Mangel war. Wir sind nicht sanguinisch in Beziehung auf die Lesefähigkeit unserer Fachgenossen und auch nicht in Beziehung auf den Grad, bis zu welchem der historische Gesichtspunkt bis dahin bei der Lektüre griechischer und römischer Klassiker sich geltend gemacht hat. Der Geschichtssinn entwickelt sich nicht so schnell und so leicht, wie die didaktische Phrase und die Panegyriker der großen Schulreform in Preußen denken und sagen; umsomehr müssen wir es als ernsthafte Pflicht jedes Gymnasiallehrers, welcher Geschichte des Altertums, sei es im Geschichtsunterricht, sei es in Form griechischer Lektüre von Sekunda aufwärts behandelt, aufstellen, daß er dieses Werk einer aufmerksamen einmaligen und (in löblicher Nachahmung des vortrefflichen parlamentarischen Gebrauchs der 3 Lesungen) nach einiger Zeit einer zweiten und selbst dritten Lesung unterzieht. Es stellt die Summe dessen dar, was von der Geschichte dieser Zeiten wissenschaftlich ermittelt, festgestellt oder als unerweisbar in Zweifel geblieben ist. Noch einmal ist die ganze Ueberlieferung und die Forschung über das Ueberlieferte Stein um Stein umgewendet und geprüft mit vielumspannendem Blick und geklärtem Urteil, unter den verschiedensten Gesichtspunkten (Politik, Krieg, Wissenschaft, Dichtung, Volkswirtschaft) und dabei mit einer sicheren Kraft und Kunst des Ausdrucks und der Darstellung behandelt, welche das Lesen zu einem fortwährenden intellektuellen Genusse macht, weil den Leser das Gefühl beständiger Bereicherung seiner Erkenntnis, Gewinnung neuer Gesichtspunkte, Berichtigung lange gehegter Vorurteile keinen Augenblick verläßt. Hier ist, um einen Ausdruck Niebuhrs zu gebrauchen, wirklich geschehene Geschichte. Wir wollen unter zahllosen Beispielen nur auf die Schilderung der Persönlichkeit und der politischen Wirksamkeit des älteren Dionysius verweisen: so, just so — ist unser Eindruck und das wiederholt sich an tausend anderen Punkten — wird es in Wirklichkeit gewesen sein. Uns Alte überkommt eine gewisse Trauer, wenn wir

Digitized by Google

über unseren Duncker, unseren Grote, unseren E. Curtius und so manche andere so ohne Weiteres zur Tagesordnung übergehen sehen; auf der anderen Seite aber erfreut und erhebt uns der Gedanke, wie viel reiner und schöner, weil wahrer, die Geschichte des Altertums der jetzigen Generation von Lernenden vorgeführt werden kann. Bis dies wirklich in dem jetzt möglichen Umfang und auf rechte Weise geschieht, wird einige Zeit — nicht ungenützt, hoffen wir — vergehen. Das aber fürchten wir nicht, daß unter dem unerbittlichen und unbestechlichen Realismus, den dieses Werk atmet, das, was man an Begeisterung und Idealismus vom Geschichtsunterricht erwartet, zu Schaden kommen werde. Je mehr die Geschichte so, wie sie wirklich geschehen, erzählt wird, je mehr ihre bedeutenden Gestalten uns so entgegentreten, wie sie wirklich gewesen sind, je wahrhaftiger, mit einem Wort, unser Geschichtsunterricht und unsere Quellenlektüre sein wird, um so wirksamer, den ächten Idealismus fördernder und nährender wird er sein.

Bei dieser Gelegenheit möchten wir nicht verfehlen, auch auf die kleine Schrift Ed. Meyers „Zur Theorie und Methodik der Geschichte. Geschichtsphilosophische Untersuchungen" (Halle 1902, 56 Seiten) hinzuweisen: sie orientiert den Anfänger und nicht bloß diesen in dem Wirrwarr unklarer Halbgedanken und großer Worte, mit denen jetzt sehr einfache Dinge umsponnen und als moderne Wissenschaft auf den Markt gebracht werden.

Bonn. O. Jäger.

Ein Mittelschulrecht.[1])

Unter dem Titel „Die verwaltungsrechtliche Stellung des Mittelschulwesens in seinem Verhältnis zu Staat, Gemeinde und Kirche in Württemberg" veröffentlicht Gymnasialrektor Dr. Hirzel in Ulm in der „Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft" (1902, S. 577 ff.) eine umfangreiche Abhandlung, deren Inhalt vermöge der Wichtigkeit des Gegenstandes und der vom Verfasser daran geknüpften Erörterungen und Vorschläge die Beachtung weiterer, keineswegs nur württembergischer, Kreise verdient. Ausgehend von der tiefen Bewegung, welche gegenwärtig durch die Lehrerschaft aller Stufen von der Volks- bis zur Hochschule hindurchgeht und welche in der unbefriedigenden Ordnung ihrer Stellung im Staatsorganismus ihren Grund hat, erhebt der Verfasser die Forderung ein zeitgemäßes Mittelschulrecht zu schaffen. Zur Begründung derselben wird zunächst die gegenwärtige tatsächliche Stellung der Mittelschulen, d. h. der zwischen Volks- und Hochschule in der Mitte stehenden Lehranstalten, zu Staat, Gemeinde und Kirche einer eingehenden Betrachtung

1) Die Ueberschrift lautete im Manuskript „Ein württembergisches Mittelschulrecht". Wir haben mit Beistimmung des Verfassers das Beiwort weggelassen, damit die Leser nicht von vornherein den Eindruck erhielten, es handele sich hier nur um ein Interesse der württembergischen Schulen. Tatsächlich sind hier Fragen besprochen, die in verschiedenen deutschen Staaten brennende sind. Ein Beispiel davon, wie Gemeindeverwaltungen auch auf die Gestaltung des Lehrplans an höheren Schulen einen tiefgehenden Einfluß zu üben versuchen, hat der im vorigen Heft S. 197 ff. geschilderte Dresdener Schulkampf gegeben. U.

Digitized by Google

unterzogen und dann Vorschläge zur Verbesserung des jetzigen Zustandes daran geknüpft.

„Wem gehört die Schule?“ so hört man nicht selten fragen, und diese Frage ist aus den gegenwärtigen verwickelten Verhältnissen heraus keineswegs ganz leicht zu beantworten. Zunächst erscheint als Herr der Schule der Staat: er übt den Schulzwang aus, er stellt den Lehrplan und die Normen für die innere und äußere Ausstattung der Schule auf, er weist ihr ihre Pflichten und Rechte zu, regelt die Vorbildung und vollzieht die Anstellung der Lehrer durch königliche Ernennung, er ordnet das Besoldungswesen und übt das Aufsichtsrecht aus; kurz er beherrscht den ganzen Organismus mit Ausnahme des katholischen Religionsunterrichts. Da ferner in Artikel 1 des württembergischen Beamtengesetzes vom 28. Juni 1876 (vgl. Beilage 1 D) die lebenslänglich angestellten Hauptlehrer an den Gelehrten- und Realschulen unter den staatlich angestellten Beamten aufgezählt sind und endlich diese Schulen viel weniger als die Volksschule lokalen Zwecken dienen, vielmehr deren Besuch die unerläßliche Voraussetzung für die Ausbildung zum Staatsbeamten ist, so sollte man meinen, der staatliche Charakter der Mittelschulen wäre zur Genüge erwiesen. Aber mit nicht geringerer Bestimmtheit wird von anderer Seite der kommunale Charakter der Mittelschulen betont und dies vor allem damit begründet, daß die Unterhaltungspflicht dieser Schulen den Gemeinden zukomme. Nun ist allerdings nicht zu leugnen, daß seitens des Staates das Bestreben besteht, die finanziellen Lasten immer mehr auf die Gemeinden abzuwälzen; aber das Verhältnis, in dem Staat und Gemeinden sich an den Kosten dieser Schulen beteiligen, ist höchst kompliziert und mannigfaltig. Es giebt Anstalten, die ganz vom Staat unterhalten werden, wie das Eberhard-Ludwigs- und das Realgymnasium in Stuttgart und die früher katholischen Schulen der neuwürttembergischen Landesteile, während die Schulen der einstigen Reichsstädte, wie überhaupt die Mehrzahl der fraglichen Anstalten, den Gemeinden überlassen wurden. Aber auch diese tragen die Kosten derselben keineswegs allein, sondern sie erhalten dazu so namhafte Staatsbeiträge, daß ohne diese jene sogenannten „Gemeindeanstalten“ gar nicht bestehen könnten. Während nun die Kosten der Lehrstellen nach hier nicht näher zu erörternder Regelung von Staat und Gemeinde zusammen bestritten werden, pflegt der Staat die Baulast und was damit zusammenhängt, den Gemeinden zuzuschieben, wobei übrigens wiederum einmalige oder regelmäßige Staatsbeiträge keineswegs ausgeschlossen sind. Es ist durchaus verständlich, wenn die Gemeindeverwaltungen als Aequivalent für ihre finanziellen Leistungen einen gewissen Anspruch auf Mitwirkung in der Schulverwaltung erheben; aber es ist ebenso begreiflich, daß sie ihrer Zusammensetzung und ihrer ganzen sonstigen Tätigkeit nach hiezu wenig geeignet sind und daß sich aus diesem eigenartigen sogleich näher zu besprechenden Verhältnis nicht selten Schwierigkeiten für beide Teile ergeben. Diesen würde am besten abgeholfen durch die Verstaatlichung des gesamten Mittelschulwesens, die freilich (weniger politisch-kirchlichen als) schwer wiegenden finanziellen Bedenken unterliegt. Man kann dem württembergischen Staate, obwohl er es war, der seiner Zeit die damals einzige derartige

Digitized by Google

Bildungsanstalt, das Gymnasium illustre in Stuttgart, eingerichtet hat, tatsächlich heutzutage nicht zumuten, die Ausgaben der Gemeinden auf diesem Gebiet einfach auf sein Konto zu übernehmen. Aber viel wäre schon damit gewonnen, wenn nur wenigstens prinzipiell das jetzige Verhältnis umgekehrt und der Staat grundsätzlich seine Unterhaltungspflicht bei den Mittelschulen anerkennen und sich die bisher von den Gemeinden darauf verwendeten Summen in der Form von Beiträgen ausbezahlen ließe. Er müßte dann freilich die eventuellen weiteren Ausgaben für die Zukunft übernehmen, wofür er sich übrigens vielleicht durch entsprechende Ausgestaltung des Gemeindebesteuerungswesens teilweise schadlos halten könnte. Die Gemeinden würden einer derartigen Ordnung schwerlich widerstreben, und der Gewinn wäre die einheitliche staatliche Verwaltung des gesamten Mittelschulwesens.

Sollte vorläufig auch dies unausführbar sein und der bisherige Zustand belassen werden, so sollte mindestens das verwaltungsrechtliche Verhältnis zwischen Mittelschule und Gemeinde irgendwie amtlich geregelt werden, sei es durch die Gesetzgebung oder — was freilich kaum möglich sein dürfte — auf dem einfacheren Wege der Verfügung. Die gegenwärtige Ordnung oder vielmehr Nichtordnung erscheint unhaltbar, da die Schule für ihre Bedürfnisse und Ansprüche gegenüber der Gemeinde keinerlei Rechtsboden unter den Füßen hat, sondern sich lediglich auf deren Wohlwollen angewiesen sieht. Ergreift die Schule in irgend einer Sache die Initiative, so steht es völlig im Belieben der Gemeindeverwaltung, ob sie ein solches schriftlich eingereichtes Anbringen berücksichtigen, wann sie das tun, ja ob sie überhaupt darüber verhandeln will. Umgekehrt kann die Gemeinde von sich aus über Dinge, welche die Schule betreffen, Beschlüsse fassen, ohne verpflichtet zu sein, deren Vertretung zur Beratung beizuziehen. Dies wurde z. B. bei der Frage der Annahme oder Ablehnung des vom Staate aufgestellten und empfohlenen Schulgeldnormativs praktisch, in der die meisten Gemeinden einfach auf eigene Hand die Entscheidung trafen. Es giebt aber eine Menge Fragen, an deren Lösung Schule und Gemeinde gleichermaßen ein Interesse haben und deren einseitige Behandlung durch die Gemeinde entweder Nachteile für die Schule mit sich bringt oder zu Reibungen führt, die jedenfalls deren Wohl auch nicht fördern und denen gegenüber es nur das unerfreuliche und umständliche Mittel der Beschwerde bei der vorgesetzten Behörde gibt. Und selbst wenn man sich dazu entschließt, so erhebt sich wieder die Frage, wer denn die maßgebende Instanz sei: die Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen als Aufsichtsbehörde der Mittelschulen, oder das Oberamt, bezw. die Kreisregierung als vorgesetzte Behörde der Gemeindeverwaltungen? Die Fragen, um die es sich dabei handeln kann, betreffen z. B. die Verfügung über die der Schule zur Benützung zugewiesenen Räumlichkeiten, deren Ausstattung und Verbesserung und etwaige vorübergehende Verwendung zu andern Zwecken, ferner die Stellung des Schuldieners und namentlich auch die Verwaltung der Stiftungen. Bei der Vergebung der letzteren ist meist die Schule mehr geneigt, die Würdigkeit, die Gemeinde, die Bedürftigkeit der Bewerber zu berücksichtigen. Die Entscheidung steht nach heutigem Recht ganz bei der Ge-

Digitized by Google

meindeverwaltung, welche die Vorschläge der Schule völlig ignorieren kann. In allen diesen Dingen sind gegenüber den größeren Anstalten die sog. Landlateinund -Realschulen sogar noch besser daran, indem sie in der viel geschmähten und freilich noch immer sehr verbesserungsbedürftigen Einrichtung der „Studienkommission" wenigstens ein rechtliches Organ haben, welches ein Zusammenwirken der Vertreter von Schule und Gemeinde in Schulangelegenheiten ermöglicht. Freilich kann diese „Studienkommission", schon weil sie vorwiegend als Aufsichtsbehörde gedacht und die Vertretung der Schule in ihr zu schwach ist, für das bei den größeren Anstalten vermißte behördliche Organ nicht vorbildlich sein. Aber geschaffen sollte ein solches werden, etwa in der Art, daß ihm außer dem Rektor der betreffenden Schule als Vorsitzendem je zwei Vertreter von Schule und Gemeinde angehören würden. Bei Geldbewilligungen stünde diesem Kollegium nur die Befugnis der Antragstellung zu. Im übrigen aber könnten dadurch viele Dinge anstatt durch umständliches schriftliches Verfahren nach dem auf dem Gebiet des Schulwesens, wie es scheint, fast vergessenen Grundsatz der Mündlichkeit erledigt werden. Der etwaige Einwand, daß durch eine derartige Einrichtung die Gemeindeautonomie alteriert würde, ist nicht stichhaltig; denn es handelt sich dabei keineswegs um reine Gemeindeangelegenheiten, sondern um ein Gebiet, an dem Staat und Gemeinde gleichermaßen teilhaben.

An diese Ausführungen schließt der Verfasser noch einige Erwägungen über die Eingliederung des Mittelschulwesens in das Staatsganze an. Er berührt in pietätvoller Erinnerung an den verstorbenen Universitätskanzler Rümelin die Möglichkeit, das ganze Volksbildungswesen unter die oberste Leitung eines Schulmannes zu stellen, erörtert die Frage, ob nicht unter Abänderung der gegenwärtigen Einrichtung einige Schulmänner als vortragende Räte in das Kultministerium selbst aufgenommen werden könnten, und äußert unter Hinweis auf die in den letzten Jahren in Preußen mehrfach zu dem bestimmten Zweck der Schulreform zusammenberufenen Konferenzen den Gedanken der Schöpfung eines obersten Beirats für das gesamte Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens, der aus etwa 24—30 Mitgliedern, keineswegs bloß Schulmännern vom Volksschullehrer bis zum Universitätsprofessor, sondern auch Beamten aus Staat und Gemeinde, Geistlichen beider Konfessionen und „einer beschränkten Vertretung von Notabeln aus den Kreisen der Eltern" bestünde, und der zwar keine behördlichen Befugnisse hätte, aber über eine starke, in seiner Zusammensetzung begründete moralische Autorität verfügen würde und „mit einer vorsichtig abzumessenden Initiative der Beratung, Beschlußfassung und Beantragung auszustatten wäre".

Bei der Besprechung des Verhältnisses der Mittelschule zur Kirche wird hinsichtlich der kirchlichen Verpflichtungen der Schüler darauf hingewiesen, daß der Staat seine Bürger rechtlich nicht zwingen könne, die Teilnahme an seinen Bildungsanstalten mit der Unterordnung unter kirchlichen Zwang zu erkaufen. „Religiöse" Pflichtversäumnis ist nicht von der Schule zu ahnden, sondern unterliegt lediglich der moralischen Einwirkung der hiefür zuständigen Faktoren, insbesondere der Religionslehrer. Auch sollte man zu ver-

Digitized by Google

hüten suchen, daß durch zu weit gehende Ansprüche an Berücksichtigung des Gottesdienstes, kirchlicher Feierlichkeiten oder besonderen kirchlichen Vorbereitungsunterrichts die Arbeit der Schule erschwert oder beeinträchtigt werde. Hinsichtlich der Erteilung des Religionsunterrichts bedauert der Verfasser, daß bei der Neuordnung der Prüfungen nicht die Möglichkeit zur Erwerbung der Lehrbefähigung in diesem Fach geschaffen wurde, da die Verbindung der diesen Unterricht meist erteilenden Geistlichen mit dem ganzen Wesen und Leben der Schule äußerlich und innerlich allzu lose sei.

Die Abhandlung schließt mit einer Betrachtung der Mittelschule in ihrer gesellschaftlichen Stellung und Schätzung, in der gezeigt wird, daß keine öffentliche Einrichtung so viel Mühe hat wie die Schule, um beim Publikum den behördlichen Charakter ihrer Stellung und ihrer Maßregeln zur Anerkennung zu bringen. Und „wenn Angehörige anderer Berufsstände das Manco persönlicher Qualitäten durch den Ueberschuß amtlichen Ansehens decken können . . . . ., so ist derjenige Beruf, um den es sich hier handelt, darauf angewiesen, das geringe äußere Gewicht der amtlichen Stellung durch persönliche Eigenschaften zu ersetzen". Pflicht des Staates ist es, das Ansehen der Schule auch durch eine angemessene rechtlich geregelte Stellung derselben im öffentlichen Leben zu stärken und damit zugleich denjenigen Bestrebungen entgegenzutreten, welche — z. B. im Berechtigungswesen — die Schule den Bedürfnissen gewisser Gesellschaftskreise und wirtschaftlicher Interessengruppen dienstbar zu machen suchen. Demgegenüber soll über der Schule „nicht bloß abwehrend, beaufsichtigend, leitend, sondern auch erfüllend, schützend, sorgend, die Macht des Staates kräftiger gebietend thronen als bisher".

In der Anerkennung der hier geschilderten Mißstände und der Forderung einer Abhilfe wird jeder Kenner der einschlägigen Verhältnisse mit Hirzel einig sein, und er hat gewiß auch den Grund aller einzelnen unerfreulichen Erscheinungen auf diesem Gebiet in der zu geringen Ausstattung der Schule mit behördlicher Autorität, insbesondere in dem Mangel einer rechtlichen Organisation hinsichtlich ihres Verhältnisses zu den Gemeindeverwaltungen, erkannt. Hierin liegt der Kern der Abhandlung. Es sollte hier nicht nur einen auf Brauch und gutem Willen beruhenden modus vivendi geben, sondern, solange die Zwitterstellung der Mittelschule zwischen Staat und Gemeinde belassen wird, mindestens ein sicherer Rechtsboden für die Bedürfnisse beider Teile geschaffen werden. Mit vollem Recht wird auch davor gewarnt, auf der abschüssigen Bahn einer weitergehenden Entstaatlichung der Mittelschule — wenn ich so sagen darf — weiterzugehen. Diese wird aber beschritten, wenn der Staat, indem er in wachsendem Maße die finanziellen Leistungen den Gemeinden aufbürdet und in ihnen dadurch begründete Ansprüche auf bestimmende Mitwirkung bei der Organisation der Schulen erweckt, die Schulpolitik immer mehr aus der Hand gibt. Viel wünschenswerter wäre die entgegengesetzte Entwicklung, und der Gedanke einer Verstaatlichung der Mittelschulen mit Beibehaltung regelmäßiger Beiträge von Seiten der Gemeinden ist gewiß nicht einfach als undurchführbar von der Hand zu weisen, sondern ernstester Erwägung wert. Seine Verwirklichung

Digitized by Google

würde einen gewaltigen und höchst wohltätigen Fortschritt auf dem Gebiet unseres Schulwesens bedeuten. Wie man sich auch zu den weiteren Vorschlägen Hirzels stellen mag, jedenfalls sollte man nicht gleichgiltig an diesen Gedanken eines Mannes vorbeigehen, der ein warmes Herz für die Schule hat und in seinen persönlichen Erfahrungen die unbefriedigende Lage der Gesamtheit sich spiegeln sieht, eines Mannes, dessen tatkräftiges Vorgehen zu der vorerst erreichten, wenn auch durchaus noch nicht endgiltig befriedigenden äußeren Besserstellung der Lehrerschaft an den württembergischen Mittelschulen den Anstoß gegeben, und der dafür unseres Erachtens zu wenig Dank und Nachfolge gefunden hat, eines Mannes endlich, der von der Schule und ihren Vertretern zu hoch denkt, um sich bei diesem finanziellen Erfolg zu beruhigen, sondern der, so viel an ihm liegt, dazu helfen möchte, der Schule auch im öffentlichen Leben diejenige Stellung zu erkämpfen, die ihr als einer geistigen Macht ersten Ranges gebührt.

Schwäbisch-Hall. W. Nestle.

Die antike Triere.[1]

Um die Anordnung der Riemen[2] an den antiken Trieren zu veranschaulichen, wurde jüngst vom Unterzeichneten im hiesigen Hafen ein Experiment angestellt. Wie dasselbe verlief, ist hoffentlich aus den beigefügten vier Photographien ersichtlich.

Die Probe ist nach Aussage der anwesenden Seemänner als gelungen anzusehen, insofern das Boot mit Leichtigkeit manövrierte und kräftig vorwärts bewegt wurde. Die Summe, über die ich verfügte, war bescheiden, und mein Apparat ist danach zu beurteilen. Das Boot war ziemlich unvollkommen, auch die Riemen. Ihre Länge entsprach zwar wohl ungefähr der von Böckh Seeurk. S. 123 angenommenen: 4,2 und 4,4 m. Ihre Form aber ließ viel zu wünschen übrig. Sie waren, wie die hier üblichen, plump und massiv. Die antiken Riemen hatten ein kleines Blatt (*θαλάμη* oder *πλάτη*) und eine dünne elastische Stange: ihre Form war eine ebenso praktische, besonders für das Rudern auf hoher See, als elegante. Ich mußte mit dem, was da war, vorlieb nehmen. Die Probe ist deswegen als eine vorläufige anzusehen. Erst wenn man dieselbe in größerem Maßstabe, etwa mit 60 Rojern und einem großen schnellsegelnden Boot und speziell dazu gearbeiteten Riemen anstellen könnte, wäre es möglich, festzustellen, welche Schnelligkeit sich bei der Art des antiken Ruderns erreichen

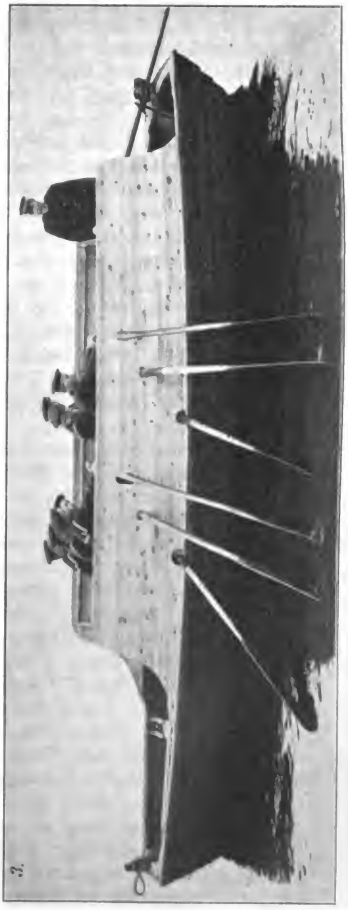
1) Der folgende Aufsatz, dessen Inhalt uns keineswegs nur geschichtliches, sondern zugleich aktuelles Interesse zu haben scheint, ist von dem Professor der klassischen Philologie an der Universität Christiania P. O. Schjött verfaßt, der den deutschen Philologen wohl deshalb weniger bekannt ist, weil die meisten seiner Abhandlungen in dänischer Sprache geschrieben sind. Sechzehn von ihnen sind in dem stattlichen, 323 S. umfassenden Programme der genannten Hochschule für das zweite Semester des Jahres 1894 zusammengedruckt. Sie erörtern zum größten Teil Fragen der griechischen Geschichte und Altertümer und die letzte (Langskibet fra Gogstad og de graeske Trierer) bereits das hier weiter verfolgte Problem des Baues der griechischen Triere. H.

2) Die technischen Ausdrücke Riemen von remus = Ruder und Rojer = Ruderer sind wohl bekannt. H.

Digitized by Google

Digitized by Google

2.



3.

Digitized by Google

läßt. Daß man die Schnelligkeit unserer jetzigen Ruderboote (ca. 6 Knoten) übertreffen würde, daran ist nach dem Urteile der Seeleute, die die Probe mitansahen, nicht zu zweifeln.

Die Lösung des Problems hängt von einer scheinbar unbedeutenden Einzelheit ab, von der Anbringung der Riemen in der nach der gewöhnlichen Annahme obersten Reihe, derjenigen der Thraniten. Es war aber diese in Wahrheit nicht die oberste Reihe, sondern die mittlere. Die Thraniten saßen an der Seite der Zygiten auf der Ruderbank (*ζυγόν*) nach der Mitte, der Längenaxe des Schiffes hin. Sie waren also *μεσόνεοι*, wie Pseudo-Aristoteles Mechan. 4 sie nennt. Ihre Riemen waren folglich wegen des größeren Abstandes vom Schiffsbord länger (0,2 m) als die der Zygiten und trieben darum auch das Schiff am kräftigsten vorwärts (nach Aristoteles a. a. O.). Sie wurden unter denen der Zygiten, an der Brust der letzteren vorbei, ins Wasser geführt, durch Ruderlöcher, die etwas unter den Ruderlöchern der Zygiten und über denen der Thalamiten angebracht waren (siehe Photographie 3). Die Sache könnte zunächst kaum möglich scheinen, ist aber, wie sich bei der Probe herausstellte, sehr einfach. Und es bestätigt sich hier die alte Wahrheit, daß kleine Ursachen große Wirkungen hervorbringen können. Denn jene Kleinigkeit hat nicht nur die alte Marine umgestaltet, sondern auch auf die Entwicklung der alten Geschichte eine nachhaltige Wirkung ausgeübt. Die Zeit dieser Anordnung der Riemen, d. h. der Erfindung der Trieren, wird nach Thukydides I 13 auf ungefähr 720 v. Chr. anzusetzen sein.

Die Kriegsschiffe, die man früher brauchte, waren die *πεντηκόντοροι*, bisweilen auch die *τριακόντοροι*. Wie diese aussahen, darüber war man früher im Unklaren. Die Sache steht aber jetzt anders, nachdem das Wikingschiff bei Gogstad auf der Südküste von Norwegen gefunden worden ist, dessen Entstehungszeit auf ca. 800 n. Chr. angesetzt wird. Das Schiff von Gogstad ist eben eine Triakontoros (die *ἴκρια* ausgenommen) mit 32 Rojern, wie auch die Pentekontoros des Alkinoos 52 Rojer hatte. Die Mannschaft saß nach der scharfsinnigen Vermutung von Turen (Aarböger for Nordiske Oldkyndighed og Historie, Jahrgang 86, S. 49 ff) auf Schiffskisten, worin sie auch ihre privaten Utensilien untergebracht hatten. Hierdurch wird ein rätselhaftes Wort des Homer erklärt, *κληῖς* (*ἐπὶ κληῖσι καθίζον. ἐξῆς δ' ἐζόμενοι κτλ.* Odyssee 9, 103. 12, 146 und sonst). Bänke können es nicht sein, wenigstens nicht Querhölzer: denn wie wäre es dann möglich *διὰ νηὸς ἰέναι*, wie es z. B. Od. 13, 21 heißt. Es waren eben die *κληῖδες* der Kisten, deren Deckel. *Ζυγά*, transtra, waren nicht da. Aber solche werden doch, könnte man einwenden, in der Odyssee mehrere Male erwähnt. Gewiß, aber diese *ζυγὰ* waren nur im Vorder- und Hinterteile des Schiffes angebracht, als Unterlage unter den *ἴκρια*. Das geht aus der Natur der Sache hervor und wird auch durch Od. 13, 21 und besonders Od. 9, 99 bestätigt. Odysseus schleppt die beiden Ausreißer durch die Mitte des Schiffes hindurch an den Ikria hin ans Ende des Schiffes und bindet sie dort an die *ζυγά*[1]).

1) Mit den *ζυγὰ* Il. 20, 247 (*νηὸς ἑκατόζυγος*) hat es eine andere Bewandtnis. Die Stelle ist von großer Wichtigkeit in Bezug auf die Geschichte der Schiffstypen, kann aber hier nicht näher behandelt werden.

Digitized by Google

Zur Zeit des Ameinokles (ca. 720 v. Chr.) wurde also mit der *πεντηκόντορος* die Veränderung vorgenommen, daß das Schiff etwas verlängert und die Seitenwände ein wenig erhöht wurden, damit die Ruderbänke (Querhölzer, *ζυγά*), im Ganzen 54, angebracht werden konnten. Die entsprechende Anzahl von Thalamiten und Zygiten werden auch in den Quellen angegeben. Die Zahl der Thraniten aber war 62: es waren also 8 Thraniten mehr als Zygiten und Thalamiten. Die Ursache war, daß im Vorder- und Hinterteile des Schiffes, wo die Breite abnahm, so daß für die Zygiten und Thalamiten kein Platz mehr war, vier *ζυγά* mit je zwei Thraniten angebracht wurden.

So wird alles verständlich. Die Thalamiten (vermutlich = Höhlenbewohner, ein Spitzname, Matrosenwitz) saßen hinter den Zygiten, ein nicht immer angenehmer Platz (vgl. Aristoph. Frösche 1074). Ueber ihnen saßen also die Zygiten, welche ihre Füße gegen die hintere Seite der *κλείς* stemmten. Die Thraniten wurden so genannt, weil sie ihre Füße gegen einen zu diesem Zweck angebrachten Schemel (bei Hom. *θρῆνυς*) anstemmten. Daß die Thraniten an der Seite der Zygiten auf den *ζυγά* saßen, wird auch von Aeschylus Agamemnon 1617 (bei Herm. 1586): *σὺ ταῦτα φωνεῖς νεοτέραι προσζήμενος κώπῃ, κρατούντων τῶν ἐπὶ ζυγῷ θρόνων*; bezeugt: *οἱ ἐπὶ ζυγῷ* sind hier die Herren des Ruderns; *θρόνος*, eigentlich Stange, ist Matrosenausdruck für Riemen.

Daß die Länge des außerhalb des Schiffs befindlichen Teiles der Riemen eine und dieselbe war, wird von Galen *περὶ χρείας τῶν ἐν ἀνθρώπου σώματι μορίων* I 24 gesagt und ist auch von selbst einleuchtend, denn sonst kann nicht im Takt gerudert werden. Ebenso bezeugt Galen, daß der mittlere Riemen, wie der mittlere Finger der menschlichen Hand, zugleich der längste und der kräftigste war.

Διὰ τί — fragt Ps.-Aristoteles Mechan. K. 4 S. 850 b 10 — *οἱ μεσάνεοι μάλιστα τὴν ναῦν κινοῦσιν; ἢ διότι ἡ κώπη μοχλός ἐστι; ὑπομόχλιον μὲν γὰρ ὁ σκαλμός γίγνεται (μένει γὰρ δὴ τοῦτο). τὸ δὲ βάρος ἡ θάλασσα. ἣν ἀπωθεῖ ἡ κώπη· ὁ δὲ κινῶν τὸν μοχλὸν ὁ ναύτης ἐστίν. ἀεὶ δὲ πλέων βάρος κινεῖ. ὅσῳ ἂν πλέων ἀφεστήκῃ τοῦ ὑπομοχλίου ὁ κινῶν τὸ βάρος . . . . ἐν μέσῃ δὲ τῇ νηῒ πλεῖστον τῆς κώπης ἐντός ἐστιν.* Der Riemen ist ein Hebel, der längere Hebel aber ist der stärkere. Das aber ist in der Mitte des Schiffes, wo die Längenaxe des Schiffes war, der Fall. Die *μεσάνεοι* sind eben die Thraniten.

Der alte Seemann, der die Rojer bei der von mir angestellten Probe instruierte, bemerkte, daß es ihm auffallend sei, wie kräftig das Boot von den Riemen, besonders den beiden obersten in der Reihe, fortgetrieben werde. Auf die Frage warum? antwortet obige Stelle aus den *μηχανικά*.

Die Einrichtung der Trieren scheint mir somit einfach und klar. Schwieriger ist die Frage der Penteren und Hepteren, auf die ich hier nicht näher eingehen will. Nur das sei bemerkt, daß hier ein ganz anderes System zur Verwendung kam. Man ist nämlich hier von der *παρεξειρεσία* ausgegangen, einem schmalen Durchgang (Gallerie?), der oberhalb der Riemen an der Außenwand der Triere das Vorder- und Hinterteil derselben verband. Hier hat man ganz wie innerhalb des Schiffes Sitze für zwei oder mehrere neben einander gesetzte Rojer ein-

Digitized by Google

gerichtet. Es waren also diese Schiffe gewissermaßen halbwegs outriggers, während die Trieren inriggers waren.

Es wäre ein interessantes Experiment, nach dem Muster des Wikingerschiffes von Gogstad eine Pentekontoros herzustellen: von dieser zur Triere ist dann der Uebergang leicht. Daß aber der Bau der Trieren Veränderungen unterlag und unterliegen mußte, ist einleuchtend und auch bezeugt.

Aus den Trieren scheinen wieder die späteren Zweiruderer der römischen Kaiserzeit und der Byzantiner in der Weise hervorgegangen zu sein, daß die Thalamiten wegfielen. In Summa: man wird, ohne einen Fehlschluß zu wagen, annehmen können, daß die Trieren in der Geschichte des Schiffbaus des Mittelmeers von den ältesten Zeiten bis zu den Galeeren des Mittelalters eine zentrale Stellung einnahmen.

Christiania. P. O. Schjött.

Nachträgliches aus den vorjährigen Verhandlungen der Ortsgruppen des Gymnasialvereins.

1. Aus den Verhandlungen in Frankfurt a. M.

Wie wir schon im letzten Heft des vorigen Jahrgangs S. 217 mitgeteilt, sprach am 28. April 1902 Sanitätsrat Dr. **Dömel** vor der Frankfurter Ortsgruppe über „**wichtige Fragen der Schulhygiene**". Wir heben aus dem uns freundlichst vom Redner zur Verfügung gestellten Manuskript Folgendes aus, was sicher allgemeines Interesse hat, zumal es mehrfach von den landläufigen Anschauungen abweicht.

Der Vortragende bemerkte einleitend: wenn mens sana in corpore sano bedeuten solle, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohnen könne, so werde mit dem Satz etwas Unrichtiges behauptet; Sinn habe derselbe nur, wenn mit ihm verlangt werde, daß die Geistesausbildung nicht auf Kosten körperlicher Gesundheit erwirkt werden dürfe.[1]) Sodann äußerte er sich zuerst über die an die Schulgebäude zu stellenden Forderungen und verbreitete sich besonders über die beste Lage derselben.

„Die Frage, nach welcher Himmelsrichtung die Klassenfenster gerichtet sein sollen, hat vor einiger Zeit unsere Stadtväter lebhaft beschäftigt. Ich kann nicht umhin, meine persönliche Ansicht dahin auszusprechen, daß ich es aufs tiefste beklage, daß die Klassenzimmer der neuesten Schulbauten hier, des Goethe- und Lessinggymnasiums, der Musterschule, der Sachsenhäuser Realschule, wie auch einiger Volksschulen zum großen Nachteil für die Insassen vieler Jahrzehnte sonnenlos sind. Das Gutachten, auf das sich die verhängnisvolle Entscheidung für die Nordseite stützt, geht von der Rücksicht auf Heizung, Lüftung und Beleuchtung aus. Jede Hausfrau weiß, wie viel schwieriger, mit wie viel größerem Kostenaufwand ein Nordzimmer, in das nie ein Sonnenstrahl eindringt, zu heizen ist; das Gutachten aber behauptet das Gegenteil. Jeder, der in Hospi-

1) Das Juvenalische orandum est ut sit mens sana in corpore sano (X 356) bedeutet nichts anderes als: „Man soll die Götter bitten, daß man einen gesunden Geist und einen gesunden Körper habe." Das aus dem Zusammenhang gerissene mens sana in corpore sano ist aber hernach so gedeutet worden, als ob damit ein ursächlicher Zusammenhang zwischen der Gesundheit des Körpers und der des Geistes behauptet werde; und nicht bloß die Ansicht, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohne, fand man darin ausgedrückt, sondern auch die noch viel falschere, daß stets ein gesunder Körper einen gesunden Geist berge. U.

Digitized by Google

tälern verkehrt, weiß, wie leicht die nach Süden liegenden Krankenzimmer und wie schwer die nördlichen zu ventilieren sind; das Gutachten sagt das Gegenteil. Den größten Wert legt das Gutachten auf richtige Beleuchtung, auf die Sorge für die Augen. Nun, es gab eine Zeit, da nahm die Schulhygiene fast ausschließlich Rücksicht auf die Augen der Schüler. Es waren eingehende Untersuchungen durch Augenärzte vorgenommen worden, und man glaubte eine zunehmende Verminderung der Sehfähigkeit zu beobachten. Ganz einwandfrei ist das Ergebnis dieser Beobachtungen nicht; und durchaus nicht erwiesen ist, daß die Schule hierbei ein Vorwurf trifft. Vor 50 Jahren dachte man in Frankfurt überhaupt noch nicht an einen Spezialarzt für Augenkrankheiten. Das ist erst ein Vorzug der Neuzeit. Ein Vergleich zwischen den jetzigen und den damaligen Erfahrungen führt deswegen zu keinem sicheren Urteil über Zunahme der Augenleiden. Es bedarf noch jahrelanger Beobachtungen, um hier ein endgültiges Urteil fällen zu können. Einseitige Berücksichtigung der Augen ist heute noch vielfach eine schwache Seite von Personen, die in schulhygienischen Fragen als maßgebend gelten. Aber ich dächte, gesunde Lungen und ein gesundes Herz sind doch auch wichtig, und für beide sollte man die Sonnenstrahlen, die man haben kann, ausnützen, zumal der sonnigen Tage während der Unterrichtswochen gar nicht so viele sind, und da die für die Augen etwa schädliche Wirkung des direkten Sonnenlichts so leicht durch zweckmäßige Einrichtungen zu paralysieren ist. Die medizinische Wissenschaft hat in neuerer Zeit positive Beweise erbracht für außerordentlich gesundheitfördernde und krankheitheilende Einwirkung der Sonnenstrahlen. Man sendet Kranke und Erholungsbedürftige auch im kalten Winter auf sonnige Berge, z. B. nach St. Moritz, man fürchtet nicht die dort herrschende Kälte, sondern nur das in der Niederung fehlende Sonnenlicht. Die Pflanzen verkümmern, wenn ihnen die Sonne fehlt, und unseren Kindern entzieht man sie in raffinierter Weise in der Schule! Unserer Stadtverordnetenversammlung haben wir es zu danken, daß die Nordlage der Klassenzimmer wenigstens nicht zum Prinzip erhoben worden ist, wenn auch die vorhin erwähnten Schulbauten den dadurch entstehenden Nachteil behalten müssen."

Weiterhin entschied sich der Vortragende für periphere Lage des Schulgebäudes. „Sie hat den Vorteil, daß bei gleichen Kosten der Platz viel reichlicher bemessen werden kann. Es kann dann auch der notwendige Spielplatz so groß genommen werden, daß er seinem Zweck vollkommen entspricht. Varrentrapp verlangt 3 qm für den Schüler, was bei ca 400 Schülern einen Platz von mehr als 1000 qm, also je 33 m Länge und Breite bedeuten würde oder, was ich für besser halte, ein Rechteck von 40 zu 25 m. Der Spielplatz ist mit Kies zu bestreuen, der festgestampft und eben gehalten werden muß und bei trockenem Wetter durch mäßiges Sprengen zu befeuchten ist. Turngeräte sind vom Spielplatz fern zu halten, sie stören die Laufspiele und bilden eine fortwährende Gefahr, denn die Beaufsichtigung in den Pausen durch einige Lehrer ist so schon schwierig genug. Bäume sind erwünscht, jedoch nur an den Seiten des Platzes entlang. An den Spielplatz anzuschließen ist eine gedeckte, heizbare Turnhalle, sowie ein freier Turnplatz, der aber vom Spielplatz abzugrenzen ist."

„Die Kloseteinrichtungen halte ich für richtiger nicht, wie vielfach empfohlen, in den Schulhof, also abgesondert vom Hauptgebäude zu verlegen, sondern in das Schulgebäude selbst. Unsere Einrichtungen der Wasserspülungen u. s. w. sind so vollendet herzustellen, daß die gefürchteten Mißstände vermieden werden können."

„Die Schulzimmer, deren Türen, wie auch die Türen zum Hauptgebäude, sämtlich sich nach außen öffnen müssen, sind für eine Anzahl von nur zwanzig

Digitized by Google

Schülern zu berechnen mit je 5 cbm Luftraum für den Einzelnen. Mehr als 20 Schüler zu unterrichten und zu beaufsichtigen, sollte einem Lehrer nicht zugemutet werden[1]). Der Erfolg wird die Mehrausgabe sicher ersetzen [?]. Wir hätten dann relativ kleine Schulzimmer von 25—30 qm Bodenfläche, bei 3½ bis 4 m Höhe."

„Die künstliche Beleuchtung möchte ich eigentlich unberücksichtigt lassen, weil ich der Meinung bin, daß der Unterricht ausschließlich bei Tageslicht erteilt werden soll. Wenn aber künstliche Beleuchtung in Frage kommt, dann halte ich gedämpftes elektrisches Licht für das wünschenswerteste."

„Die durch Heizung erzielte Zimmertemperatur soll nicht unter 16° [Celsius] und nicht über 19° sein, jedoch ist es kein Fehler, wenn die zugeführte Wärme mehr als 19° beträgt, da dann von der Ventilation durch die verstellbaren oberen Fensterscheiben mehr Gebrauch gemacht werden kann."

Weiterhin entschied sich der Vortragende für Einzelsubsellien. „Bei einer Zimmerlänge von 6 und einer Breite von 5 m können vier Reihen von solchen Subsellien untergebracht werden, welche 5 Gänge, je 60 cm breit, zwischen diesen Reihen und den beiden Wänden freilassen. Die Höhe des Tisches hat der Körperlänge des Schülers zu entsprechen und zwar so, daß beim Sitzen die vordere Tischkante in die Höhe der Brustbeinmitte zu liegen kommt. Die Tischplatte ist zum Aufklappen einzurichten, damit der Schüler leicht seinen Platz einnehmen und verlassen kann. Der Sitz soll so hoch sein, wie der Unterschenkel des sitzenden Schülers lang ist, von der Kniekehle bis zur Sohle gemessen, und bei einer Breite von 50 cm so tief, als die Entfernung von der Kniekehle bis zum Rücken beträgt"[2]).

Die Frage, wie die gesunden Schulkinder vor ihren erkrankten Kameraden bei übertragbaren Krankheiten zu schützen seien, ist nach Dr. Vömels Ansicht noch nicht gelöst. „Bei nicht übertragbaren ist der Schulbesuch nur dann zu verbieten, wenn solche ekelerregend oder für den Unterricht störend sind. Schüler mit ansteckenden Krankheiten sind auf alle Fälle fernzuhalten. Hierher gehören Scharlach, Masern, Diphtheritis, kontagiöse Augenentzündung, Keuchhusten, Tuberkulose. Was besagen nun die Verordnungen zur Verhütung der Uebertragung? Es heißt z. B.: Ein an Scharlach erkrankter Schüler hat nicht allein für sich von der Schule fernzubleiben, sondern auch seine Geschwister. Wann ist nun Scharlach ansteckend? etwa erst dann, wenn die charakteristischen Symptome, Hautröte, Halsentzündung, Fieber sich zeigen? O nein! Sondern schon einige Tage zuvor, ehe noch irgend Jemand eine Ahnung von dem bevorstehenden Ausbruch der Krankheit haben kann, ist sie übertragbar. Ein Schüler, bei dem in 1—3 Tagen der Scharlach ausbrechen wird, steckt schon heute seine Mitschüler, mit denen er in nahe Berührung kommt, an und diese dann wieder andere. Das Verbot des Schulbesuchs kommt daher, wenn nach dem Krankheitsausbruch gegeben, zu spät. Wenn die Geschwister eines scharlachkranken Kindes um dieses Umstandes willen vielleicht wochenlang zu Hause bleiben müssen, so sind zwei Möglichkeiten: entweder diese Geschwister sind schon infiziert, dann haben sie möglicherweise ihrerseits auch schon andere infiziert; oder sie sind es nicht, dann werden sie sich aber, wenn sie so lange zu Hause hocken, viel leichter die Krankheit noch zuziehen. Ebenso steht es mit den Masern. Die Statistik hat denn auch gezeigt, daß die Verordnungen die Frequenz dieser Krankheiten

1) Wie schade, daß für Erfüllung dieser rationellen Forderung wahrscheinlich auch in aller Zukunft nicht bloß Geld-, sondern auch Personenmangel ein unübersteigliches Hindernis bilden wird. U.

2) Ueber die Distanz zwischen Tischkante und Sitzkante hat sich der Vortragende nicht geäußert, auch nicht ausdrücklich darüber, ob der Sitz rückklappbar sein solle; doch scheint er die letztere Frage nicht bejahend zu beantworten. U.

Digitized by Google

nicht wesentlich geändert haben. Welcher Verlust aber oft für solche zeitweise ausgewiesene Schüler, der nicht im Laufe desselben Schuljahres einzubringen ist! Ich meine, man könnte ruhig die Geschwister eines Erkrankten die Schule besuchen lassen, sobald nachgewiesen wird, daß der Kranke isoliert ist, und das wird meistens der Fall sein. Schablonenmäßig die behördlichen Verordnungen auszuführen, ist hier verkehrt. Denken Sie sich ein masernkrankes Kind von vermögenden Eltern, die ein Haus allein bewohnen: es ist vollständig isoliert, hat eine besondere Person zur Pflege, die mit anderen nicht verkehrt; jedoch nach dem Buchstaben des Gesetzes müssen die Geschwister die Schule meiden. Denken Sie sich auf der anderen Seite ein erkranktes Kind von weniger bemittelten Eltern, die in einer sogenannten Kaserne mit zwei, drei Wohnungen in jedem Stockwerk wohnen. Hier ist eine Trennung nicht möglich. Die Geschwister bleiben zu Hause, die Kinder der Nachbarfamilie aber nicht, und die letzteren verkehren und spielen mit den ersteren. Die gesetzlichen Bestimmungen erweisen sich als ohnmächtig. Ich kenne nur ein durchgreifendes Mittel: die Schule oder die Klasse, in der ein derartiger Krankheitsfall vorkommt, sofort so lange zu schließen, als die sogenannte Incubationszeit dauert, das wäre für Scharlach etwa 8 Tage, für Masern 14."

„Schlimm steht es auch mit dem Schutz gegen Tuberkulose. Ein mit mäßigem Katarrh behafteter Schüler kann tuberkulös sein, ohne daß man das schon nachweisen kann. Tröstlich ist nur, daß die Uebertragung hier nicht so leicht möglich ist, wie bei Scharlach oder Masern. Es sollte aber ein gemeinsames Trinkgefäß an den Trinkwassergelegenheiten nicht geduldet werden. Jeder Schüler kann seinen eigenen Trinkbecher bei sich haben, und soll diesen ebenso wenig verleihen, wie seine Zahnbürste."

„Wie verhält sich's aber mit dem Erkennen von Krankheiten durch die Lehrer? Wie es indolente Kinder gibt, so auch indolente Eltern. Ist mir doch ein Fall bekannt, wo ein Kind fast eine Woche lang an Diphtheritis erkrankt war, ohne daß es bemerkt wurde. Solche Fälle können sehr verhängnisvoll werden. Ein Lehrer kennt seine Schäflein, eine Veränderung im Verhalten eines Schülers wird er wohl bemerken, wenn auch nicht bei 40 oder mehr Schülern. Sind äußere Zeichen, irgend ein Ausschlag z. B., bemerkbar, so wird er solche noch leichter wahrnehmen. In solchem Falle sollte er seine Beobachtung kurz den Eltern mitteilen, die hierfür nur dankbar sein werden, dankbarer als für die verhängnisvollen Mitteilungen: Ihr Sohn hat 1 Stunde Arrest erhalten u. ä."

Bezüglich der Ferienfrage sprach sich Dr. V. dahin aus, daß Ferien von längerer Dauer als vier Wochen für die Schüler eher schädlich als nützlich seien. „Dagegen sollte der Unterricht nicht länger als 8 Wochen ununterbrochen stattfinden. Selbst einige wenige Tage Ferien sind von großem Vorteil. Im Sommersemester liegt die Sache ja günstig, allein im Winter um so schlimmer. Man denke an die Zeit vom Dreikönigstage bis Palmsonntag, wenn Ostern spät fällt. Das können 14 Wochen sein. Wie wohltätig waren da [früher in Frankfurt] die wenigen freien Tage um Fastnacht. Auch das Vierteljahr von Herbst bis Weihnachten ist zu lang. Ich schlage vor, diese Zeit durch mehrtägige Ferien, ebenso die zweite Hälfte des Wintersemesters durch eine Woche Ferien etwa in der Mitte dieser langen Zeit zu unterbrechen. Der scheinbare Verlust an Lehr- und Lernzeit würde sicherlich eingebracht durch die aus einer erfrischenden Ruhe hervorgehende vermehrte Leistungsfähigkeit." Hier wird wohl Einiges Manchen zum Widerspruch reizen, ebenso in dem folgenden auf die tägliche Ruhezeit Bezüglichen.

„Es gibt hoffentlich jetzt keine nennenswerte Opposition mehr, die das Wegfallen des Nachmittagsunterrichts in den höheren Schulen namentlich

Digitized by Google

in den großen Städten bekämpfte. Es ist dankbar anzuerkennen, daß die Lehrerkollegien mit aller Energie diese Wohltat den Schülern verschafft haben. Einzelne Leute gibt es allerdings noch, die nicht wissen, was sie mit ihren Kindern an den schulfreien Nachmittagen anfangen sollen und die sie gern in die Schule schicken möchten, damit sie ihnen aus dem Wege sind; allein hiergegen ist zu betonen, daß die Schule eine Unterrichts-, aber keine Kinderbewahranstalt ist.[1]) — Ich hätte indes nichts dagegen, wünsche es sogar, daß für die Schüler der unteren Klassen, etwa bis Tertia, fakultative Arbeitsstunden zur Lösung der Schulaufgaben an den Nachmittagen im Schulgebäude unter Aufsicht eines oder mehrerer Lehrer eingerichtet würden. Diese Einrichtung, die an anderen Orten besteht, wäre wohl des Versuchs auch bei uns wert."

„Großen Vorteil bieten auch in hygienischer Beziehung gemeinsame Spaziergänge, die zugleich für den Unterricht verwendet werden können." Für Sommernachmittage seien kurze Ausflüge ins Freie zweckmäßig, in Feld und Wald der nächsten Umgegend der Stadt, für Winternachmittage die Besichtigung von Sammlungen u. s. w.: auf diese Weise könne man dem Vorschlage praktisch näher treten, der Kunst im Schulunterricht ihren wohlverdienten Platz einzuräumen, und auch die Naturwissenschaften würden dann eine lebendigere und wertvollere Berücksichtigung finden. Dr. V. erklärte dabei, nicht auf dem Standpunkte derer zu stehen, die den naturbeschreibenden Unterricht in den Gymnasien besonders gepflegt wissen wollten, und erinnerte an eine Aeußerung, die der berühmte Chirurg Billroth 1876 in seiner kulturhistorischen Studie „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften" getan und die folgendermaßen lautet: „Ich bin nicht der Ansicht, daß den Naturwissenschaften auf Kosten der alten Sprachen ein erheblich größeres Feld eingeräumt werden sollte, wenn auch die Methode des Unterrichts mancher Verbesserung fähig ist. Es genügt, von der Naturgeschichte die allgemeinsten Vorstellungen und Anschauungen zu erwecken; wer Talent und Neigung dazu hat, wird dies mit Lebhaftigkeit erfassen und später fortbilden. Chemie halte ich für Gymnasien, soweit es die künftigen Mediziner betrifft, für völlig entbehrlich. Von Physik ist das zu lernen nötig, was zur physikalischen Geographie, die ernst zu treiben ist, gehört.

1) Die Meinung, daß es jetzt keine nennenswerte Opposition mehr gebe, die das Wegfallen des Nachmittagsunterrichts in den höheren Schulen bekämpfe, ist irrig. Auf der Berliner Dezemberkonferenz im Jahre 1890, wo die Sache eingehend erörtert wurde, wurde bei der schließlichen Abstimmung die Frage, ob überall der wissenschaftliche Unterricht auf den Vormittag zu verlegen sei, mit 23 Stimmen (worunter die von Albrecht, Helmholy, Frick, Jäger, Paulsen, Schrader, Zeller waren) gegen 15 verneint, und ebenso wurde der danach gestellte Antrag, den wissenschaftlichen Unterricht „nach Möglichkeit und je nach den örtlichen Verhältnissen auf die Vormittagsstunden einzuschränken", von der Mehrheit abgelehnt. Aber auch seitdem hat die Opposition gegen solche Stundenplangestaltung nicht aufgehört. Als man auf der Berliner Immikonferenz 1900 die Sache wieder erwog, ist wieder dem Antrag, daß der Unterricht möglichst an allen Nachmittagen wegfalle, von der Majorität der Konferenzmitglieder nicht zugestimmt worden. Bemerkenswert ist mir ferner erschienen, daß in dem Staat, wo man wegen der geringeren Zahl obligatorischer Stunden in den Gymnasien am ehesten in der Lage wäre, wenigstens allen allgemeinverbindlichen wissenschaftlichen Unterricht auf den Vormittag zu legen, in Bayern, dies nicht geschehen ist, daß man dort teilweise dem Vormittag nur drei Stunden gibt und andere dann notwendigerweise dem Nachmittag zuweist (womit, wenn wir nicht irren, auch der bei Beratungen über Fragen der Schulhygiene zugezogene Pettenkofer sich einverstanden erklärte). Wir haben die Ansicht, daß diese Angelegenheit nicht generell, sondern nach lokalen Verhältnissen verschieden zu regeln ist, und daß der Wegfall des Nachmittagsunterrichts zwar sicher eine Wohltat für die Lehrer ist, aber keineswegs immer eine für die Schüler. Denke ich an meine eigene Schülerzeit zurück, wo regelmäßig viermal in der Woche auch in heißen Monaten nachmittags von 2—4 Uhr Unterricht war, woran sich auch noch öfters eine fakultative dritte Stunde schloß, so meine ich, wir Schüler würden es damals garnicht verstanden haben, wenn Jemand uns gesagt hätte, es sei uns damit zuviel, etwas Gesundheitswidriges zugemutet. Sollte die gegenwärtige Generation körperlich so anders geartet sein? U.

Digitized by Google

Neben physikalischer Geographie halte ich nichts für bildender für den späteren Mediziner, als Geschichte. Für meine Vorstellung von wissenschaftlicher Tätigkeit sind Geschichte und Forschung so untrennbar verbunden, daß das eine ohne das andere für mich nicht denkbar ist."

Sodann kam der Vortragende auf eine Frage zu sprechen, welche vor kurzem die Geister in Frankfurt sehr bewegt habe, die des täglichen Schulbeginns. „Wir müssen hierbei das Leben der Großstadt, das seinen Tagesmittelpunkt mehr und mehr nach dem Nachmittag und Abend hin verschoben hat, besonders berücksichtigen. Es gab eine Zeit, da war das Mittagessen auf 11 Uhr festgesetzt; später wurde es auf 12 Uhr gerückt; heute ist die Mittagsstunde auf $^1/_2$2 oder 2 verschoben. Aehnlich ist es mit dem Abend. Um 9 ist das Leben in den Straßen noch sehr rege und lärmend. Die Straßenbahnen sind um 12 Uhr nachts in den Hauptlinien noch voll besetzt von Männern und Frauen auch der besseren Stände. Die Kinder, die früher um 7 zu Bett gebracht wurden, kommen jetzt erst um 8 oder noch später zur Ruhe. Wollen Sie es forcieren und zehn- bis zwölfjährige früher zu Bett bringen, so hat das nur einen scheinbaren Erfolg, da die Kinder doch erst später einschlafen, ein höchst verderblicher Mißstand. Jüngere Schüler bedürfen nun im Minimum 9—10 Stunden Schlaf. Nach Beobachtungen in meiner ziemlich ausgebreiteten Klientel haben die Kinder durchschnittlich erst um 7 ausgeschlafen. Beim Siebenuhrschulbeginn müssen sie aber spätestens um $^1/_2$6 geweckt werden, und ein Kind, das geweckt werden muß und zwar mit einiger Mühe, hat eben noch nicht ausgeschlafen. Die Folge pflegt zu sein: sie stehen doch später auf, kleiden sich dann in Hast an, begnügen sich mit einer Katzenwäsche, stürzen eine Tasse Kaffee hinunter, raffen ihre Bücher zusammen, würgen noch unterwegs ein Brödchen in den Magen und rennen ohne jegliche Sammlung zur Schule, wo sie dann abgehetzt gerade noch mit dem letzten Glockenschlage ankommen. Das ist das Durchschnittsbild nach meinen Erfahrungen. Wie anders ist es, wenn das Kind im Sommer um $^1/_2$7 aufsteht, nach sorgfältigem Ankleiden in Muße frühstückt, auch wohl nochmals einige seiner Schulaufgaben ansieht und dann mit reichlich bemessener Zeit für den Schulweg ohne Hast rechtzeitig einige Minuten vor 8 in der Schule eintrifft! Ich empfehle demgemäß im Sommer 8 Uhr, im Winter 9 Uhr für den Schulbeginn. Ich habe mit Vätern gesprochen, die bei der stattgehabten Umfrage für Siebenuhrbeginn gestimmt hatten und die von dem Treiben ihrer Kinder vor der Schule nichts wußten, warum? — nun weil sie eben selbst noch bis 7 oder länger schlafen und die fragliche Sorge der Mutter oder den Dienstboten überlassen.[1]) —

1) Auch die Frage des Schulbeginns kann, glaube ich, nicht generell beantwortet werden, und hier machen einen Unterschied nicht bloß lokale Verhältnisse, sondern zugleich die verschiedenen Altersstufen. Daß für viele, vielleicht die meisten Schüler der untersten Gymnasialklasse die Siebenuhrstunde im Sommer, zumal wenn sie einen längeren Schulweg zurückzulegen haben, zu früh ist, haben mich manche Gespräche mit Aerzten und Eltern belehrt, und ich habe es deswegen in den letzten Jahren meiner direktorialen Tätigkeit vermieden, diese Stunde für die VI anzusetzen. Sehr treffend hat die Bedenken gegen eine Beschränkung des Morgenschlafs der Kinder durch zu zeitigen Schulbeginn unter anderen auch ein schweizerischer Arzt, Dr. F. Schmuziger, Mitglied der Schulpflege Aarau, in einem voriges Jahr von ihm abgegebenen Gutachten dargelegt. Ganz anders dagegen steht es mit den Schülern der mittleren und oberen Gymnasialkurse. Für diese scheint es uns geradezu eine Wohltat, wenn sie genötigt werden, im Sommer um 7 Uhr in der Schule zu erscheinen, und falls Jemand von Haus aus etwa mit der Schlafkurve begabt sein sollte, bei der am tiefsten gegen Morgen geschlafen wird, so ist diese, möchte ich glauben, in jungen Jahren durch Gewöhnung stets mit der Kurve zu vertauschen, bei der der festeste Schlaf auf die Zeit vor Mitternacht fällt. — In bester Erinnerung ist mir aus meiner Schultätigkeit in der Schweiz, daß ich sechs Jahre lang im Sommer oberen Gymnasialklassen täglich von 6—7 früh eine (obligatorische) Stunde gab und im Winter von 7—8. Die Schüler waren durchaus frisch, auch solche, die einen Schulweg von mehr als einer halben Stunde aus einem benachbarten Ort zurückzulegen hatten. U.

Digitized by Google

Der Einwand, daß dann die Stunde von 12—1 im Sommer zum Unterricht benutzt werden muß, wo oft große Hitze herrscht, und daß im Winter die von 1—2 doch zu spät sei, ist allerdings berechtigt. Deswegen möchte ich folgenden Vorschlag machen."

„In Rücksicht darauf, daß die Gehirntätigkeit durchschnittlich sich nicht länger als 35—40 Minuten, ohne zu ermüden, auf denselben Gegenstand konzentrieren kann, schlage ich vor, die Unterrichtszeit für einen Lehrgegenstand nicht, wie seither, auf 50, sondern auf 40 Minuten festzusetzen. Dann würde die erste Lektion von $8—8^{40}$ währen, sodann eine Pause bis 8^{50} folgen, ferner die zweite Lektion bis 9^{30}, Pause bis 9^{40}, die dritte L. bis 10^{20}, Pause bis 10^{30}, die vierte L. bis 11^{10}, Pause bis 11^{20}, die fünfte und letzte L. bis 12 Uhr, und ähnlich würde im Winter der Unterricht von 9—1 Uhr dauern. In den wenigen Fällen, wo ein Gegenstand, z. B. ein Klassenaufsatz, nicht in 40 Minuten erledigt werden kann, können zwei Stunden zusammengelegt werden. Ich bin indes überzeugt, daß das Resultat der zweiten Hälfte minderwertig sein wird. — So bekämen wir wöchentlich 30 Unterrichtsstunden zu je 40 Minuten. Benützen Sie die freien Nachmittage noch zu Unterrichtszwecken auf Wanderungen in der oben erwähnten Weise, ich sollte denken, es müßte auch so der Zweck erreicht werden können. Es ist schon so manches Mal von Sachverständigen ein Vorschlag als unmöglich durchführbar bekämpft worden, und doch ist der Versuch später wohlgelungen. Ich erinnere nur an die Kämpfe um Einführung der zweijährigen Militärdienstzeit. Lassen Sie uns doch frei werden von schablonenhafter Gewohnheit, wenn sie nicht mehr in die Zeit paßt. Wir wollen die Schüler zu wohlunterrichteten, idealdenkenden Menschen und zu festen Charakteren heranbilden, nicht zu einem studierten Proletariat, sondern zu Gliedern eines Standes, der an hervorragendem Platz eine führende, einflußreiche Stellung im Volksleben einnimmt, aber auch verdient, fest und treu in dem Beruf, dazu er berufen ist, wie der Apostel Paulus schreibt".[1])

1) Gegenüber der hier vorgeschlagenen Verkürzung der Unterrichtsstunden kann der Unterzeichnete nicht umhin starke Bedenken zu äußern. Denn in der Tat handelt es sich hier nicht um eine Aenderung äußerlicher Art, an der keinen Anstoß nehmen darf, wer sich von „schablonenhafter Gewohnheit" freigemacht hat. Freilich ein-, zweimal 10 Minuten weniger, was bedeutet das? Aber die tägliche oder doch wöchentlich mehrmals vorgenommene Subtraktion dieser Minutenzahl ergibt schließlich eine recht erkleckliche Zeitverminderung. Der lateinische Unterricht in den Tertien des Reformgymnasiums würde z. B., wenn die einzelne Stunde nicht mehr 50, sondern 40 Minuten haben sollte, wöchentlich über 10×10 Minuten weniger verfügen, also zwei Lektionen von der gegenwärtig geltenden Dauer verlieren; und die nur mit zwei wöchentlichen Stunden ausgestatteten Lehrfächer, die ihre Zeit zusammenhalten müssen, um bestimmte Ziele zu erreichen, würden sogar noch empfindlicher durch die Verkürzung berührt werden. Es würde auch nicht bloß ein Minus von Wissen in den sprachlichen und realen Unterrichtsgegenständen mit dieser Beschneidung der Dauer der einzelnen Lektionen verbunden sein. Der Unterricht hat ja keineswegs bloß den Zweck, den Schülern gewisse Kenntnisse beizubringen, sondern er soll zugleich ihre Kräfte durch allerlei Uebungen entwickeln und fördern; er soll ferner besonders in den obersten Klassen (aber keineswegs nur in ihnen) Raum für eine dialogische Behandlungsweise von aufstoßenden Fragen haben, soll den Schülern die Möglichkeit gewähren, nicht nur das Gelernte zu reproduzieren, sondern gefragt oder ungefragt ihre Meinungen auszusprechen und etwaige Zweifel und Einwände vorzubringen. Auch all dies würde notwendig durch die Verkürzung der Lektionsdauer wesentlich beeinträchtigt werden. Und wenn der Vortragende seinen Vorschlag damit zu begründen sucht, daß die Aufmerksamkeit der Schüler durchschnittlich nicht länger als 35 bis 40 Minuten, ohne zu ermüden, auf denselben Gegenstand konzentriert bleiben kann, so ist zu bemerken, daß die Mehrzahl der Schulstunden durchaus nicht so verläuft, daß die Schüler einzelnen Gegenständen fortwährend die angespannteste Aufmerksamkeit zuwenden, auch nicht so verlaufen kann, daß vielmehr, auch wenn die Klasse nur 20 Schüler zählt, mit Notwendigkeit für den Einzelnen oft Minuten sehr verminderter oder gar keiner Anstrengung eintreten. U.

Digitized by Google

Im Folgenden wies der Vortragende auf die Verwerflichkeit der nunmehr wieder abgeschafften Abschlußprüfung hin, die gerade in die Zeit der wichtigsten körperlichen Entwicklungsperiode der Knaben gefallen sei, eine Zeit, für welche eher Erleichterung am Platze sei, als die mit einem bevorstehenden Examen verbundene Arbeitsvermehrung, Sorge und Angst. Denn nichts schädige die Gesundheit, die Ernährung, den Schlaf, den jugendlichen Frohsinn, die geistige und körperliche Aufnahmefähigkeit mehr, als Sorge, Kummer und ein böses Gewissen. Und in gleicher Weise sprach sich Dr. V. verwerfend gegen die Maturitätsprüfung als eine Quelle von Sorgen und Seelenkämpfen aus, aber auch aus anderen Gründen. „Das Urteil des Lehrerkollegiums muß mehr bedeuten, als die doch oft dem Zufall unterworfenen Resultate eines Reifeexamens. Fällt diese Einrichtung, die wir hier in Frankfurt erst etwas über 30 Jahre lang kennen, dann wird auch die individuelle Behandlung der Schüler im Unterricht in ihr notwendiges Recht treten. Diese individuelle Behandlung des Schülers nach seinen Fähigkeiten sowohl wie nach seinen Neigungen ist eine der dringendsten Forderungen namentlich der oberen Klassen." Das Wort des früheren Frankfurter Gymnasialdirektors Tycho Mommsen: „Seit wir das Maturitätsexamen einführen mußten, gehen nicht mehr so viele bedeutende Männer aus dem Frankfurter Gymnasium hervor", enthalte doch eine Wahrheit, meinte der Vortragende und knüpfte daran die Erwähnung einer Reihe hervorragender Gelehrter des verflossenen Jahrhunderts, die Schüler der Anstalt waren und sich auf den verschiedensten Gebieten auszeichneten, sowie die Nennung zweier wohlbekannter Politiker der Gegenwart, die gleichfalls dem alten Frankfurter Gymnasium ihre Vorbildung verdanken, des Botschafters Marschall von Bieberstein und des Reichskanzlers Grafen Bülow. Das Lehrerkollegium der Schule sei damals nicht bedeutender gewesen, als die jetzigen es seien; aber es sei freier gewesen, seine Tätigkeit und seine Kritik nicht abhängig und beeinflußt vom grünen Tisch. Endlich meinte der Vortragende: wenn die letzten Schuljahre sich für die Schüler sorgenfreier gestalteten, so werde eine frühere Entscheidung derselben für ihren künftigen Beruf eintreten, und es werde schon in den oberen Klassen hierauf Rücksicht genommen werden können. Die jungen Leute aber würden die Anstalt nicht mit dem Bewußtsein verlassen, einen unliebsamen Zwang losgeworden zu sein, sondern mit wehmütigem Gefühle und würden als Studiosi noch gern mit der Schule und deren Lehrern in Berührung bleiben. [1])

1) Gegen die Abschlußprüfung haben auch wir uns wiederholt ausgesprochen, allerdings nicht so sehr aus hygienischen, als aus didaktischen Gründen. Die Frage des Fortbestehens oder Fallenlassens der Abiturientenprüfung ist auf der Berliner Dezemberkonferenz in eingehendster Weise von Hartwig, Jäger und Klix erörtert worden (von dem Erstgenannten mit besonderer Rücksicht auf den früheren Brauch in Frankfurt a. M.), und das Ergebnis der Referate und der Diskussion war, daß für Beibehaltung der Prüfung Alle mit einer Ausnahme stimmten, daß aber zugleich eine Vereinfachung des Examens empfohlen und hernach auch verwirklicht wurde. Auch uns erscheint dieser Mittelweg als das Richtige. Daß bei verkehrter Praxis die Reifeprüfung mit starken Uebelständen verbunden ist, kann nicht bezweifelt werden; aber noch größere würden bei ihrem allgemeinen Wegfall sicher eintreten. Gegen die von Herrn V. vorgebrachten Argumente möchte ich nur dies hier noch bemerken. Die Bestrebung, den Schülern aus hygienischem Grunde möglichst alle Sorgen zu ersparen, ist m. E. nicht richtig: es erscheint mir vielmehr als eine erziehliche Aufgabe des Gymnasiums, seine Zöglinge auf das spätere Studium und Berufsleben auch in der Beziehung vorzubereiten, daß sie lernen, solche Sorgen auf sich zu nehmen und durch strenge Pflichterfüllung zu überwinden. — Daß beim Wegfall der Prüfung und bei einem höheren Grade der Individualisierung in der obersten Klasse die jungen Leute sich früher definitiv für einen bestimmten Beruf entscheiden würden, halten wir für durchaus unwahrscheinlich, wenn wir bedenken, daß die Berufswahl keineswegs allein durch die Neigung für gewisse Lehrgegenstände bestimmt wird und wie häufig ein Schwanken noch in den ersten Semestern nach dem Verlassen der Schule stattfindet. Auch muß dem Individualisieren in der obersten Klasse nicht minder, als in den anderen, aus moralischem Grunde eine entschiedene Grenze

Digitized by Google

Die vorstehenden, von warmem Interesse für die Schule zeugenden und anregenden Ausführungen des Sanitätsrats Vömel haben, wie uns mitgeteilt wurde und wohlbegreiflich ist, teilweise eine lebhafte Diskussion hervorgerufen. Von ihrem Verlauf aber haben wir nicht nähere Kunde erhalten. Mit deshalb erlaubten wir uns, in Anmerkungen hier und da unsere Ansicht zu sagen.

In bezug auf die vielfach sonst, aber nicht von Herrn Vömel erörterte Frage, ob die gymnasiale Jugend im allgemeinen mit häuslichen Arbeiten für die Schule überbürdet sei, bitten wir die betreffende Mitteilung gegen Ende des vorliegenden Hefts zu beachten.

Schließlich benutzen wir die Gelegenheit, hier auf drei Bücher jüngeren Datums hinzuweisen, die hervorragende Bedeutung für die Frage der Schulhygiene besitzen.

Zwei sind in dem Verlag erschienen, der sich wohl überhaupt in den letzten Jahrzehnten am meisten verdient um die Literatur über körperliche Ausbildung der Jugend gemacht hat, in dem von R. Voigtländer in Leipzig. Das eine trägt den Titel: „**Unser Körper**, Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen", und ist von dem wohlbekannten Dr. med. **F. A. Schmidt** in Bonn verfaßt (erste Auflage 1899, zweite, vermehrte 1903. 643 Seiten mit 557 Abbildungen und einem der Benutzung trefflich dienenden Sachregister. Preis 12 Mk.). Das andere ist betitelt: „**Schulgesundheitspflege** von Dr. med. **H. Schmid-Monnard** und **Rudolf Schmidt** (der erstere ist Arzt in Halle a. S.; der letztere Schuldirektor in Leipzig. 1902. 184 Seiten, Preis 2,40 Mk.).

Und ein vierter des gleichen Namens, **Fr. Schmidt**, Direktor des Gesundheitsamtes in Bern, gab 1902 bei Zürcher und Furrer in Zürich „**Die schulhygienischen Vorschriften in der Schweiz**" heraus (170 Seiten). Hier kann man sich darüber belehren, wie in den verschiedenen Teilen eines Landes, das vielen anderen in schulhygienischen Erwägungen und Maßregeln voranging, im Einzelnen durch Vorschriften Fürsorge in dieser Richtung getragen ist, hinsichtlich der Schulbauten, des Turnens, Spielens, Badens, Schwimmens, der Schulausflüge, der Handarbeit, der ansteckenden Krankheiten und noch mancher anderer Dinge.

Am 23. Mai v. Js. hielt der Stadt-Architekt Dr. **Julius Hülsen** vor der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins und zwei anderen Schulmännervereinen, die sich zu diesem Zweck miteinander verbunden hatten, einen Vortrag über **die deutschen Ausgrabungen in Milet**, bei denen er im Herbst 1901 mitgewirkt hatte. Das Frankfurter Intelligenzblatt vom 24. Mai brachte darüber folgenden Bericht:

„Erst vor kurzem hatte der Vortragende vor drei anderen Vereinen über die Arbeiten zur Wiederaufdeckung dieser antiken Hauptstadt Kleinasiens, welche sich der regsten Anteilnahme des Kaisers erfreuen und von der Generaldirektion

---

gezogen sein. Einem Schüler nicht bloß gestatten, sich mit gewissen Fächern besonders eifrig zu beschäftigen, sondern auch andere stark zu vernachlässigen, würde auf ihn und seine Kameraden notwendig einen demoralisierenden Einfluß üben. — Und auch die zuletzt an den Wegfall des Abiturientenexamens von dem Vortragenden geknüpfte Hoffnung halten wir für illusorisch. Wohl jeder Abiturient, ebenso der, welcher einfach durch Urteil des Lehrerkollegiums reif erklärt ist, wie der, welcher durch das Feuer eines Examens gegangen, wird sich des Uebergangs zu größerer Selbständigkeit freuen. Das ist naturgemäß. Wo aber wirklich Groll gegen Schule und Lehrer anstatt Dankbarkeit und Anhänglichkeit vorhanden ist (die doch nicht etwa seltene Ausnahmen sind), da hat er seinen Grund gewiß nicht besonders im Rückblick auf das Examen, das man zu bestehen hatte, würde also auch nicht mit diesem Examen verschwinden. H.

Digitized by Google

der preußischen Museen unter Leitung des Direktor Dr. Theodor Wiegand vorgenommen werden, berichtet und einen Ueberblick über die Geschichte von Ausgrabungen überhaupt und über das bisher in Milet seit 1899 Geleistete gegeben, das in Anbetracht davon, daß es nur drei Herbstkampagnen mit einem Ausgrabungsbetriebe von zusammen 7 Monaten waren, alle Erwartungen übertroffen hat. Diesmal stellte der Vortragende die überraschenden Ergebnisse, welche die Aufdeckung des Bouleuterions, des Rathauses der Stadt, und des großen Wasserschlosses, des Marktbrunnens geliefert hat, in den Mittelpunkt seiner Ausführungen und wies an Hand von Lichtbildern nach, wie bei diesen beiden hervorragenden Vertretern antiker Profan-Baukunst durch sorgfältige Methode der Grabung und der architektonischen Rekonstruktion es möglich geworden ist, ein in allen Einzelheiten gesichertes Bild ihrer Außenseite und ihrer inneren Einrichtung zu erhalten und damit die Kenntnis antiker Städtekultur bedeutend zu erweitern. Bei beiden Bauten fanden sich zum Glück noch alle den Aufbau ergebenden Werkstücke vor, sodaß hier die Rekonstruktion ohne Zuhilfenahme von eigener Erfindung seitens der Architekten durchgeführt werden konnte, ein in der archäologisch-baulichen Forschung seltener Fall. Das Bouleuterion, ein Bau des dritten Jahrhunderts v. Chr., dessen glänzende Rekonstruktion und Aufnahme Regierungsbaumeister H. Knackfuß bei der letzten Kampagne in Milet ausgeführt hat, ist ein rechteckiger stattlicher Marmorbau mit einem hohen Sockelgeschosse, in welchem die Eingänge liegen, und darüber einer Säulenstellung von ionisch kannelierten Halbsäulen mit dorischen Kapitälen, deren Echinos einen plastisch gearbeiteten Eierstab aufweist. Das darüber liegende mächtige dorische Gebälk war wie der ganze Bau bemalt; einzelne Teile sind mit den Farben in vortrefflicher Erhaltung gefunden worden. Zwischen den Halbsäulen des Obergeschosses waren große Fenster angebracht, abwechselnd mit dekorativen Rundschilden. Letzteren Schmuck weist auch das in der Nähe Milets liegende Heroon von Ta-Marmara auf, welches durch Direktor Wiegand ausgegraben und ebenfalls von Herrn Knackfuß rekonstruiert worden ist; auch an dem letzteren finden sich noch größere Reste der Bemalung. Das Innere des Bouleuterions wird von dem theaterartigen, aus halbkreisförmig übereinander ansteigenden Sitzreihen gebildeten Sitzungsraum für etwa dreihundert Menschen eingenommen. Die Orchestra hat einen Durchmesser von etwa 8 m. Die Sitzstufen werden durch vier radial ansteigende Treppen in drei Keile zerlegt. Der Bau war von einem Satteldache überdeckt, dessen eigenartige Giebel auf den Schmalseiten lagen. Oestlich von dem Bouleuterion erstreckt sich ein geräumiger, von Säulenhallen umschlossener Vorhof, in dessen Mitte ein großer Altar von 9,50 m Länge und 7,25 m Breite mit metopenartig verteilten Reliefs gefunden wurde. An der Ostseite des Altarhofes erhebt sich ein 11 m breites Prachttor korinthischen Stiles, dessen Wände mit wichtigen Inschriften bedeckt sind und dessen Fries mit Waffenstücken in der Art des bekannten pergamenischen Frieses vom Athenaheiligtum geschmückt ist. An diese imposante Hofanlage stößt nach Norden ein mächtiger hellenistischer Hallenkomplex, der sich bis an den 11 m breiten Kai des Hafens erstreckt".

„Etwa 200 m östlich vom Bouleuterion erhebt sich der große römische Prachtbrunnen auf dem Markte, der monumentale Abschluß der römischen Bogenwasserleitung, dessen Aufnahme und Rekonstruktion Dr. Hülsen ausgeführt hat. Die Römer nannten derartige Anlagen Nymphäen oder Septizonien. Reste derartiger Gebäude sind auch in Rom, Nordafrika und im Süden Kleinasiens noch erhalten, ohne uns aber ein so gesichertes und vollständiges Bild wie in Milet zu geben. In dem Oberstocke des zweigeschossigen, etwa 19 m breiten Gebäudes lag das große Reservoir, von dem aus das Wasser in ein zu ebener Erde der Façade vorgelagertes Sammelbassin ablief. Die Façade war in beiden

Digitized by Google

Geschossen mit je fünf weit vorspringenden, reich mit Gesimsen und Ornamenten ausgestatteten Tabernakeln aus buntfarbigem, rotem und grünem Marmor geschmückt, unter und zwischen welchen in Nischen zusammen 18 Marmorstatuen, Götter und Nymphen, aufgestellt waren, über deren untere Reihe das Wasser in Kaskaden herablief. Vor dem großen Bassin lag ein niedrigeres Schöpfbassin. Auch die vortreffliche technische Anordnung des Röhrenwerkes in den gewölbten Brunnenkammern ist durch die Ausgrabung bloßgelegt worden. Den oberen Abschluß der Prachtfaçade bildeten eigenartige Wasserband-Ornamente von großem Maßstabe."

„Außer diesen Gebäuden schilderte der Vortragende die Befestigung der Stadt mit ihren Mauern, Türmen und Toren, namentlich eine in der letzten Kampagne aufgedeckte Toranlage des vierten Jahrhunderts v. Chr., die, dem Trajanstore vorgelagert, von zwei mächtigen Türmen flankiert wird und an der die ausgefahrenen Türschwellen und die bronzenen Pfannen für die Türangeln noch wohl erhalten sind, ferner die zahlreichen archaischen Funde, welche die sogenannte Goteumauer geliefert hat, und die interessanten hellenistischen Grabbauten der am Schlusse der vorigen Kampagne in Angriff genommenen Gräberstraße, die sich zu beiden Seiten des heiligen Weges nach Didyma erstreckte. Durch die bisherigen Ausgrabungen ist das Stadtgebiet von Milet scharf umgrenzt worden und somit den ferneren Grabungen, die noch etwa sieben Kampagnen bis zur gänzlichen Aufdeckung desselben erfordern werden, ein sicherer Weg gewiesen. Schon sind südlich vom Bulenterion die Parodos-Mauern des Stadttempels zutage getreten. Das antike Theater, welches als mächtige Ruine von 120 m Front auf einem felsigen Hügel weithin sichtbar, heute das Wahrzeichen der Stätte des einstigen Milet geworden ist und das 20,000 Zuschauer aufnehmen konnte, harrt noch der Ausgrabung seiner Scene, hohe Schutthügel um das Theater herum lassen an dieser bevorzugten Stelle der Stadt noch zahlreiche bauliche Funde und Einzelfunde erwarten."

„Wie verlautet, enthält der diesjährige Staatshaushalt [d. h. der vom Jahr 1902] leider keine weiteren ausreichenden Mittel, um das so erfolgreich begonnene deutsche Unternehmen, das auch in Zukunft der Wissenschaft und Kunst eine Fülle von neuem Materiale liefern wird, in dem bisherigen Sinne fortzuführen; hier könnte durch baldige Zuwendungen aus privaten Mitteln der deutschen Forscherarbeit ein großer Dienst geleistet werden." [1])

2. Aus den Verhandlungen in Hamburg.

Am 13. Dezember vorigen Jahres hielt vor der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins Herr Direktor Professor **Wegehaupt** einen Vortrag über die **Begründung und Entwicklung des Hamburgischen höheren Schulwesens**, über den in den „Hamburger Nachrichten" vom 17. Dezember folgendermaßen berichtet wurde:

Der Redner gab zuerst einen geschichtlichen Ueberblick über die höheren Schulen vor der Reformation, besprach die Einrichtung der 834 von Ansgar gegründeten Marien- oder Domschule, die Stellung des Scholastikus, des

1) Tatsächlich haben die Ausgrabungsarbeiten am 6. Oktober v. Js. unter Leitung des Dir. Dr. Wiegand und unter Assistenz des Baumeisters Knackfuß und des Dr. W. Kolbe wieder begonnen. Südlich vom Bulenterion ist, wie wir erfahren, ein großer Marktplatz aufgedeckt worden, der durch Marmorhallen von 14 m Breite mit doppelten Säulenreihen eingefaßt war. Hinter diesen befanden sich Verkaufsräume. Die Breite des Platzes beträgt 120 m. Gleichzeitig hat man begonnen das Theater auszugraben. Genaueres hoffen wir später bringen zu können. U.

Digitized by Google

Rektors oder Scholemeisters, der Locaten (Klassenlehrer) und zeigte, wie die Streitigkeiten, die durch die Ansprüche des Scholastikus zumeist erwuchsen, der seine Herrschaft über alle Schulen der Stadt (die Nikolaischule gegründet 1281) ausdehnen wollte, allmählich dazu führten, mit der kirchlichen Reformation auch eine Neuordnung des Schulwesens einzuführen. Dann besprach der Vortragende die Begründung der gelehrten Schule des Johanneums sowie die Bugenhagensche Kirchenordnung von 1529 und teilte aus ihr verschiedene Proben mit. Eingehender für den Unterricht und für die Disziplin sind dann die Lehrordnung von 1537 und die mit dieser zusammen veröffentlichten Schulgesetze, von denen einige interessante Proben mitgeteilt wurden. Durch die Schulordnung von 1556 wurde die gelehrte Schule in 8 Klassen (gegen 5) eingeteilt und die Zahl der Lehrer vermehrt. Von nicht geringem Einfluß auf die Schule war die 1613 erfolgte Gründung des Akademischen Gymnasiums, dessen Einrichtung ebenfalls auf einem Lieblingsgedanken Bugenhagens beruhte, der in seiner Kirchenordnung ein Lectorium vorgeschlagen hatte: es sollten der Rektor und Subrektor, ferner zwei Juristen, ein Medicus oder Physicus und einige Geistliche mehrere Male in der Woche Vorträge halten. Das Gymnasium war als classis selecta der gelehrten Schule gedacht; der Rector Johannei war auch zuerst bis 1640 Rector Gymnasii. Später änderte sich das, und namentlich zu Zeiten schwacher Direktoren des Johanneums gingen die Schüler zu zeitig auf das Gymnasium über und entvölkerten so die oberen Klassen der Schule. Der bedeutendste Rektor des 17. Jahrhunderts, Joachim Jungius, der 1640 sich vom Schulamt ganz zurückzog und nur das Rektorat des Gymnasiums beibehielt, hat während seines Direktorats die oberste Klasse des Johanneums in 2 Abteilungen geteilt, eine Einrichtung, die dann bis 1782 bestehen blieb. Allmählich löste sich die gelehrte Schule immer mehr aus der engen Verbindung mit der Kirche, in die sie durch die Reformation gekommen war, es wurden neue Lehrgegenstände, wie Geographie und Geschichte, eingeführt oder doch weit eingehender betrieben als früher, aber im Großen und Ganzen blieb die Schuleinrichtung dieselbe: ein Lehrer unterrichtete in einer Klasse in allen Gegenständen, wodurch sich Uebelstände entwickelten, die zu einer Aenderung unbedingt aufforderten.

Diese erfolgte erst unter dem Direktorate von Gurlitt, dem bedeutendsten Direktor des alten Johanneums. Er führte die Fachklassen ein in der Weise, daß für jedes Unterrichtsfach mehrere (5, 4, 3) Klassen eingerichtet wurden, in welche die Schüler nach ihrem Wissen verteilt waren. Es konnte also z. B. ein Schüler im Lateinischen in der 1., im Griechischen in der 3., im Französischen in der 2. Abteilung sich befinden. Diese Einrichtung galt nur für die gelehrten Klassen I—V, und für die diesen parallelgehende kaufmännische Abteilung. Beibehalten dagegen war das Klassensystem für die 3 unteren Klassen (Vorschulklassen oder classes civicae), die sowohl für die gelehrte Schule, wie für die kaufmännischen Klassen die Vorbereitung gewährten. Unter Gurlitt wurde das Johanneum durch Dekret Napoleons vom 29. August 1813 aus dem Hauptquartier Dresden auf Grund des Berichts einer Revisionskommission, der auch der berühmte Cuvier angehört hatte, als Lycée d'externes anerkannt. Den unleugbaren Vorteilen des Fachklassensystems, die namentlich in den Leistungen der Schüler, besonders in den alten Sprachen hervortraten, stehen doch auch große Mängel gegenüber: es erforderte viele Klassen, viele Lehrer, und diese waren, für Mathematik und neuere Sprachen besonders, nicht immer leicht zu finden; auch bewirkte der Mangel von Ordinarien, daß der Rektor selbst für die disziplinarischen Kleinigkeiten in Anspruch genommen wurde. Aber Gurlitt war der Mann dazu, diese Einrichtung lebensfähig zu erhalten. Sein Nachfolger, der bekannte Lexikograph Kraft, änderte die Einrichtung sofort und führte wieder das Klassensystem ein, nur anders wie früher; jetzt gab nicht mehr ein Lehrer

Digitized by Google

den Unterricht in der Klasse, sondern mehrere, mehrfach 9 in einer Klasse; es war also das Fachlehrersystem. Unter dem Direktorate Kraft's nahm das Johanneum gewaltig ab, wozu die Lostrennung der Realschule 1834 (des späteren Realgymnasiums), der die Vorschulklassen angegliedert wurden, teilweise mit beigetragen hat. Dies wurde erst wieder besser während des langen Interregnums, das nach Kraft's Tode Professor Kornelius Müller führte. Unter dem dann folgenden Direktor Dr. Classen füllte sich die Schule weiter, so daß von 1864 bis 1874 die Zahl der Klassen verdoppelt wurde; es wurde deshalb das Parallelklassensystem eingeführt. Auch nötigten in diesen Jahren die politischen Ereignisse dazu, die Hamburgischen Schuleinrichtungen denen der Bundesstaaten mehr konform zu gestalten. Unter dem Nachfolger Classens, dem Direktor Dr. Hoche, wurden dann bei immer steigender Frequenz die Wechselcoeten zuerst am Johanneum eingerichtet, die heute in allen Hamburger Staatsschulen, mit Ausnahme von Cuxhaven, eingeführt sind.

Der Vortrag über „Griechische Kultur in der modernen", den Oberlehrer Dr. Gefften in der vorjährigen Frühjahrssitzung der Ortsgruppe Hamburg hielt und über dessen Inhalt wir kurz im letzten Heft S. 218 berichtet haben, findet sich mit einigen Auslassungen abgedruckt in den „Grenzboten" vom 25. Dezember 1902 Nr. 52 S. 713—720. U.

Das Reformgymnasium.

Abwehr und Antikritik.

In dem Jahresbericht von Rethwisch XVI. 1902, II 15 bespricht der Professor an der Oberrealschule in Braunschweig, L. Viereck, auch meinen Vortrag: „Das Reformgymnasium mit besonderer Beziehung auf Hamburg", der 1901 bei Herold in Hamburg erschienen ist. In einem Jahresbericht erwartet man eine unparteiische Inhaltsangabe der zu besprechenden Schriften. Wer aber, was hier geschrieben steht, mit meinem Vortrag vergleicht, wird finden, daß Viereck einige Sätze aus ihm herausgreift, die er teils unrichtig, teils verstümmelt wiedergiebt, um dann daran seine polemischen Bemerkungen zu knüpfen. Ich würde auf diese tendenziöse Darstellung nicht aufmerksam machen, wenn nicht die Jahresberichte von Rethwisch sonst in gutem Rufe stünden. Zugleich benutze ich die Gelegenheit, einiges, was in meinem Vortrage nur angedeutet oder kurz gefaßt ist, etwas weiter auszuführen.

Ich habe unter anderem auseinandergesetzt, worauf die Vorgänge der gymnasialen Bildung m. E. beruhen, und daß das Gymnasium trotz aller Schwächen im einzelnen die bewährte Vorbereitungsschule für die Universität geworden sei. Aber auch Unzählige, die nachher einen praktischen Beruf ergriffen hätten, seien ihm in Dankbarkeit zugetan und wüßten zeitlebens seine Vorzüge zu schätzen. Ich hatte dabei an Kaufleute — im Hamburgischen Sinne, — Fabrikanten, Techniker gedacht, deren ich eine ziemliche Zahl kenne, aber ich schrieb dies auch in Erinnerung daran, wie oft von Universitätsprofessoren, die es sowohl mit gewesenen Realgymnasiasten wie Gymnasiasten zu tun haben, hervorgehoben worden ist, daß im Durchschnitt die Gymnasialabiturienten nicht hinter ihren realgymnasialen Kommilitonen zurückstünden, sondern sie sogar nach einigen Semestern meistens überflügelten. Mir war ferner die Zusammenstellung gegenwärtig, die Direktor Wegehaupt auf Grund der Angaben des „Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen" gemacht hat und die von Dr. med. Kotel-

Digitized by Google

mann in der „Zeitschrift für Gesundheitspflege“ XIII. Jahrgang 1900, S. 14 ff. verwertet ist. Es bezieht sich diese Statistik auf die Ergebnisse der Prüfung pro facultate docendi. Danach waren die Prozentzahlen für ein Zeugnis ersten Grades in den neueren Sprachen fünfmal in sieben Jahren bei den ehemaligen Gymnasiasten größer als bei den Realgymnasiasten, und nur zweimal kleiner; bei der Prüfung für das höhere Lehrfach in der Chemie und den beschreibenden Naturwissenschaften stehen beide ungefähr gleich; bei der Prüfung in Mathematik und Physik haben sich die aus den Gymnasien hervorgegangenen Kandidaten ihren Kollegen aus Realgymnasien 15mal in 17 Jahren überlegen gezeigt, während das Gegenteil nur einmal eintrat und einmal die Ergebnisse der beiden Gruppen genau die gleichen waren.

Das sind so einige Punkte, weshalb mir die propädeutischen Vorzüge des Gymnasiums unanfechtbar zu sein scheinen. Ich war dann weiter gegangen und hatte gesagt, daß, wenn das Gymnasium als Ganzes diese Vorzüge besäße, sich davon auch auf den einzelnen Stufen etwas bemerkbar machen müsse, daß sich dann auch schon in den unteren Klassen dieser ihm eigene Bildungswert zeigen müsse. Ich hatte zwei Punkte hierfür angeführt, erstens, daß wegen der Schwierigkeit des Erlernens der lateinischen Sprache viele Schüler schon in den unteren Klassen des Gymnasiums scheiterten, und daß daher das Gymnasium eine auslesende Wirkung übe. Viereck spöttelt darüber und meint, dieser Gedanke sei „eigenartig und neu“. In Wahrheit ist er längst bekannt; von wem er zuerst ausgesprochen ist, vermag ich nicht zu sagen. Ausführlich dargelegt hat ihn in jüngster Zeit Hornemann in einem sehr lesenswerten Aufsatze der Neuen Jahrbücher für Pädagogik 1900.

„Wohin sollen aber die Schüler“ — fährt Viereck dann weiter fort — „an denen das Gymnasium seine auslesende Wirkung geübt hat? Treten sie ins Leben ein, so haben sie die für den bürgerlichen Beruf denkbar schlechteste Vorbildung erhalten. Sollen sie auf eine Realschule gehen? Das können sie nur unter Opfern an Zeit, Kraft und Geld. Doch nein! Der Verfasser führt einen Fall an, der ihm natürlich typisch sein muß. Ein Quartaner eines Hamburger Gymnasiums hat Dank der lateinischen Grundlage in acht Privatstunden soviel Französisch gelernt, wie Realschüler in 480 Schulstunden! Risum teneatis, amici!“

Daß zehn- bis zwölfjährige Knaben, von denen hier allein die Rede war, „ins Leben eintreten“, ist durch die Schulgesetze in Deutschland verboten, was auch Viereck wissen sollte. Was mit ihnen anzufangen ist, habe ich kurz zuvor gesagt, von Viereck wird es aber unterdrückt, damit er wirkungsvoll schließen kann. Ich habe ferner immer nur von Städten gesprochen, in denen mehrere Schularten sich befinden, und so auf S. 5 gesagt: „Fügen sich die Eltern in Sexta oder Quarta der Notwendigkeit, den Sohn von dem Gymnasium wegzunehmen und auf eine Realanstalt zu schicken, so kann eine gebildete Mutter in einem Hause, dessen Mittel beschränkt sind, nach Anweisung des Lehrers selbst den Unterricht übernehmen und die Umschulung ohne große Kosten ermöglichen; und solche Fälle sind nicht theoretisch konstruiert, sondern erlebt. Bei einem Tertianer (d. h. wenn Einer in der Tertia eines Reformgymnasiums an dem Erlernen des Latein scheitert) soll die Mutter das schon bleiben lassen.“

Für einen Quartaner ist der Uebertritt weit einfacher, wie ich an einem Beispiel zeigte, das Viereck zu einem Citat aus Horaz begeistert. Dafür, daß sich der dem Gymnasium eigene Bildungswert schon in den Unterklassen zeige, hatte ich nämlich als zweiten Punkt angeführt, daß ein Quartaner nach einem halben Jahre guten französischen Unterrichts in der Klasse ohne häusliche Unterstützung fast so viel Französisch wisse, wie ein Realschüler nach $2^1/_2$ Jahren. Ich habe das in meinem Vortrage als einzelnen Fall, der zu meiner Kenntnis

Digitized by Google

gekommen sei, berichtet und gesagt, daß der betreffende Schüler nur noch acht Privatstunden nötig gehabt habe, um den Schülern der entsprechenden Realschulklasse gleichzukommen, die in Sexta und Quinta zusammen 480 Stunden Französisch gehabt hatten, „in acht Stunden also hat er die 480 Stunden wett gemacht."

Wenn ich darauf hinwies, daß jener Schüler ein Durchschnittsschüler, der Fall also typisch sei, so war damit gesagt, daß dasselbe Experiment mit andern Schülern gleicher Art wiederholt werden könnte. Tatsächlich kommt nun wohl ein solcher Uebertritt vom Gymnasium zur Realschule auf dieser Stufe selten vor, außer bei sehr unbegabten Schülern. Daher schien mir der Fall besonders bemerkenswert, und er wird wohl auch bei allen unparteiisch Urteilenden den Wunsch erwecken, wenn möglich, durch umfassendere Beobachtung die Sache weiter zu verfolgen. Es verlohnt hierbei darauf hinzuweisen, daß es am Reformgymnasium unmöglich erschien, mit einem zweijährigen Kursus des Französischen auszukommen, um auf dieser Grundlage das Lateinische zu lehren (vgl. Jahrgang XIII unserer Zeitschrift S. 208), daß dagegen im alten Gymnasium nach zweijährigem Lateinkursus das Französische mit bestem Erfolg gelehrt wird. Ausdrücklich sei noch bemerkt, daß ich die Quarta unserer Realschulen im Französischen nicht der Quarta des preußischen Reformgymnasiums gleich setze, denn bei uns fängt in dieser Klasse zugleich der englische Unterricht an, während das Reformgymnasium auch auf dieser Stufe das Französische als alleinige Fremdsprache treibt. — Es wäre übrigens wünschenswert, daß auch auf mathematischem Gebiete von unparteiischen Männern in den mittleren Klassen vergleichende Beobachtungen angestellt würden: es würde dann wohl zum Staunen mancher herauskommen, daß auch hier das Gymnasium — tüchtige Lehrer auf beiden Seiten vorausgesetzt — weit besser ist als sein Ruf in der mißleiteten öffentlichen Meinung. Der Weg, den das Reformgymnasium einschlägt, ist eben, wie wir in Hamburg längst erfahren haben und ich auch in meinem Vortrage angeführt habe, der weit schwierigere, natürlich vorausgesetzt, daß es wie das Goethegymnasium in Frankfurt sich dasselbe Endziel setzt wie das alte Gymnasium. Frankfurter Eltern haben das auch schon herausgefunden und sich dahin erklärt, daß die Knaben nur, wenn sie besonders begabt, auf das Reformgymnasium zu schicken seien. Wo man dagegen darauf verzichtet, dasselbe zu erreichen wie auf dem alten Gymnasium, wie es an andern Orten der Fall ist, da mag man diese Schulart immerhin als leichter ansehen. Rechte Freude daran werden dann aber nur die Gegner der humanistischen Schulstudien empfinden, die in der neuen Schulart Morgenluft wittern für ihre Bestrebungen.

Wenn ich gegenüber der eifrigen Fruktifizierung des Ausspruchs, daß wir junge Deutsche, nicht junge Griechen und Römer erziehen wollen, darauf hinwies, „was die auf dem Gymnasium vorgebildeten Männer 1870 und in der Folgezeit geleistet haben", so glaubt mich V. wundertierlicherweise mit der Frage widerlegen zu können: „Waren die von uns 1870 besiegten Männer nicht auch auf dem Gymnasium vorgebildet?" Er redet so, als ob ich den Sieg der deutschen Waffen dem deutschen Gymnasium zugeschrieben hätte, während ich doch nur die Wahrheit zum Ausdruck gebracht habe, daß die ehemaligen Gymnasiasten es 1870 ebensowenig an Vaterlandsliebe und Hingabe haben fehlen lassen, wie irgend Jemand, und daß sie sich auch den nach 1870 an sie herantretenden großen vaterländischen Aufgaben gewachsen gezeigt haben.

Wenn übrigens Viereck die nötigen Kenntnisse besäße, dann würde er sich gehütet haben, die zitierte Frage auszusprechen. Ich will hier nicht darauf eingehen, inwieweit eine Niederlage, wie sie Frankreich 1870 erlitt, nicht blos eine militärische ist, sondern in den gesamten Verhältnissen des Landes begründet erscheint. Das Jahr 1806 kann in dieser Beziehung sehr wohl in Vergleich ge-

Digitized by Google

zogen werden. Und daß auch die Schüler dabei in Betracht kommen, wer wollte das leugnen? Ausführlich hat über dieses Thema noch kürzlich Edmond Desmolins gehandelt in seiner Schrift A-t-on intérêt de s'emparer du ponvoir? Wohl aber ist darauf hinzuweisen, daß damals in Frankreich das Reformgymnasium existierte, d. h. eine der jetzt von Viereck und Anderen so gerühmten ganz entsprechende Organisation. Ein Exemplar der Art haben wir in dem protestantischen Gymnasium zu Straßburg kennen gelernt, das, als die deutsche Verwaltung in die Gestaltung desselben eingriff, nach und nach in ein Gymnasium nach deutschem Muster umgewandelt wurde. Wie gering infolge des bis dahin geltenden Lehrplans damals die lateinischen und griechischen Kenntnisse in den oberen Klassen waren, das können mit mir noch mehrere Herren bezeugen, die in jenen ersten Jahren nach der Annexion auf diesen Stufen unterrichteten. Und doch galt das Protestantische Gymnasium im ganzen Lande als eine vortreffliche Schule.

Weiterhin hatte ich meine Bedenken darüber geäußert, daß auf dem Reformgymnasium der griechische Unterricht erst in Untersekunda beginne: er müsse da logischer Weise nach Obersekunda verlegt werden, wofür sich schon das Jahr zuvor offiziöse Stimmen ausgesprochen hätten, und das werde dann bald zur gänzlichen Beseitigung des Griechischen führen, eine Befürchtung, wie sie ziemlich allgemein von den Freunden des Gymnasiums geteilt wird. Dazu bemerkt Viereck: „Von solchen Prophezeihungen halte ich nicht viel", und weist darauf hin, daß die Medizin nicht heruntergekommen sei, sondern sich besser entwickelt habe, seitdem sie nicht mehr in lateinischer Sprache gelehrt worden, und daß sich das Wort Eckſteins nicht erfüllt habe, wonach mit dem lateinischen Aufsatz das Gymnasium stehe und falle.

Beide Hinweise haben mit der Sache, um die es sich hier handelt, nichts zu tun. Sollten sie beweisen, daß es falsche Propheten gibt, so wird Niemand das bestreiten. Meine „Prophezeihung" muß aber doch nicht so schlecht sein, denn in demselben Bande, in dem diese Angriffe auf meinen Vortrag stehen, ist S. 6 zu lesen: „Es sollten auf der Unterstufe nirgends mehr als zwei und auf der Oberstufe nicht mehr als drei Fremdsprachen neben einander getrieben werden. Am leichtesten läßt sich das auf den Reformanstalten erreichen, man brauchte hier nur am Gymnasium den Anfang des Griechischen von U II nach O II zu verlegen . . . Man erhielte hiernach in O II 6 Lat., 10 Griech., in U I und O I 6 Lat., 7 Griech., 3 Englisch." Waren also auf dem Reformgymnasium dem Griechischen noch 32 Stunden gelassen, so werden sie hier schon auf 24 vermindert. Und wie mancher, der von diesem Vorschlag hört, wird erfreut ausrufen: Vivat sequens, der weiter subtrahiert! Jedenfalls hätte Viereck sich erst etwas umhören und umsehen sollen, bevor er aus mir unter Anrufung eines Bischofs von Würzburg einen falschen Propheten zu machen suchte.

Schließlich bemerkt V.: „Unbegründet ist auch der Vorwurf gegen die Reformgymnasien, daß sie das Englische nicht zum Pflichtfache machen, sondern es in das Belieben der Schüler stellen, ob sie daran teilnehmen wollen oder nicht. Ist das aber beim Gymnasium alten Stil anders? Die preußischen Lehrpläne von 1891,92 bestimmen S. 74, daß das Englische an den Gymnasien von II A—I A als wahlfreies Fach gelehrt werden soll." Das Thema meines Vortrags lautete: Das „Reformgymnasium" mit besonderer Beziehung auf Hamburg. Auch in Hamburg gibt es Freunde dieser Schulabart, und zwar sind dies hauptsächlich diejenigen, die den Betrieb der alten Sprachen am liebsten ganz beseitigt sähen und das Reformgymnasium als Uebergang dazu willkommen heißen. Infolgedessen wies ich darauf hin, daß bei Einführung dieser Schulform der in Hamburg obligatorische englische Unterricht nur unter starker Mehrbelastung der Schüler beibehalten werden könne, daß diejenigen aber,

Digitized by Google

die Hebräisch lernten, dann ganz vom englischen Unterricht ausgeschlossen seien. Ich zeigte also auch an diesem Beispiel, daß mit Einführung des Reformgymnasiums nur eine Verschlechterung bei uns in Hamburg eintreten würde. Wenn ich von den preußischen Lehrplänen hätte reden wollen, so hätte ich nur meinem Bedauern Ausdruck geben können, daß das Englische noch immer nicht zu einem Pflichtfache auf dem Gymnasium gemacht sei. Denn ich halte es allerdings für selbstverständlich, daß jeder junge Deutsche, der einmal zu den Gebildeten gehören will, Englisch lernt, und für ebenso selbstverständlich, daß die Schule dazu Gelegenheit gibt oder vielmehr dazu anhält, aber nicht eine ganze Kategorie künftiger Studierender davon ausschließt, wie es mit den zukünftigen Theologen auf dem Reformgymnasium der Fall ist. Fakultativen Unterricht im Englischen habe ich selbst schon in den sechziger Jahren auf einem preußischen Gymnasium genossen, ohne daß wir dadurch überlastet waren. Daß aber auch der obligatorische Unterricht im Englischen keine Ueberbürdung herbeiführt, dem Betrieb der übrigen Fächer nicht hindernd in den Weg tritt, das beweisen unsere beiden Hamburger Gymnasien, auf denen schon seit Jahrzehnten das Englische obligatorisch gelehrt wird.

Wir meinen, man muß die Sache des Reformgymnasiums für recht bedenklich halten, wenn man zu solchen Mitteln der Argumentation gegenüber einer gegnerischen Schrift glaubt greifen zu sollen, wie die von Viereck angewandten sind.

Hamburg. A. Fritsch.

Im Anschluß an Obiges möchten wir unsere Leser auf einen Aufsatz unseres Kollegen Paul Cauer aufmerksam machen, der im VI. Jahrgang der Neuen Jahrbücher für Pädagogik und auch (mit einem Nachwort) in Sonderabdrücken erschienen ist und den Titel trägt: „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Anfangsunterrichts". Wir freuen uns hier außer anderem unserer Uebereinstimmung mit Cauer in zwei Punkten, erstens in der Betonung des Wertes, den das Zugeständnis eines ebenso erfahrenen wie eifrigen Verfechters des Reformgymnasiums hat, nach dessen Ueberzeugung es in zwei Jahren (in VI und V) schlechterdings unmöglich ist, das Französische auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem Latein als vorbereitende Grundlage zu dienen, entsprechen kann (vgl. Human. Gymn. 1902, S. 108), — und zweitens in dem Urteil über den weiteren Verlauf, den die Reformschulorganisation sicher da nehmen würde, wo sie etwa zur Herrschaft gelangte, und der durch erfreuliche Leistungen, wie sie im Goethegymnasium erzielt sind, keineswegs gehemmt, sondern wesentlich gefördert werden würde (vgl. denselben Jahrgang unserer Zeitschrift S. 209). Uns scheint von den humanistisch gesinnten Verfechtern des Reformgymnasiums durchgängig der Fehler gemacht zu werden, daß sie ihren Blick nur darauf gerichtet haben, zu was für Leistungen man an einzelnen Reformanstalten im Lateinischen und Griechischen gelangt, und die Augen völlig gegenüber den Folgen einer Verallgemeinerung dieser Lehrplanform schließen, die mit Gewißheit nicht bloß aus Erwägungen, sondern aus Erfahrungen vorausgesagt werden können. Die antihumanistischen Verteidiger der Reform sehen wenigstens einen Teil der Folgen, die eintreten würden, und freuen sich dieser Aussicht.

Es sei aber gestattet, hier noch eine Erwägung zu den von Cauer und mir vorgetragenen hinzuzufügen, die meines Wissens auch sonst noch nicht geltend gemacht ist.

Man hört öfter Männer, die nach dem Verlassen des Gymnasiums sich nicht weiter von Berufswegen mit den klassischen Sprachen beschäftigen, darüber klagen, daß sie zwar so leidlich noch lateinische Autoren verstehen, das Griechische aber stark vergessen haben, so daß sie griechische Schriftsteller nicht mehr zu lesen vermöchten; und wenn auch nicht für alle, so doch für die große Mehrzahl der Gymnasiumszöglinge, die sich nicht dem philologischen oder einem damit verwandten Studium zuwenden, mag das zutreffen. Es wäre nun

Digitized by Google

allerdings sehr verkehrt, deswegen zu meinen, daß diese Männer besser Griechisch garnicht gelernt hätten; es wäre gerade so verkehrt, wie wenn Jemand beklagen sollte, eine eindrucksvolle, lehrreiche Reise in der Jugend gemacht zu haben, weil er sie im Alter nicht wiederholen kann, oder so verkehrt, wie wenn einer bedauerte, mathematischen Unterricht gehabt zu haben, weil er nicht mehr mit den Logarithmentafeln umzugehen weiß. Indes zuzugeben ist, daß es wünschenswert wäre, wenn jeder der später, ohne Philologe zu sein, noch lateinische Autoren zu verstehen vermag, sich auch mit griechischer Literatur in dieser Weise beschäftigen könnte, und man fragt sich: Warum gelingt das eine oft noch, das andere aber den Nichtphilologen nicht eben häufig? Der Grund kann nicht in der größeren Schwierigkeit des Griechischen liegen: eine demosthenische Periode ist nicht schwerer als eine aus der Sestiana zu verstehen, Thukydides ist wenigstens in den erzählenden Kapiteln wesentlich leichter als Tacitus, die sprachliche Ueberwindung eines platonischen Dialogs kostet nicht mehr Mühe als die der Tuskulanen oder von De natura deorum u. s. w. Ich finde den Grund vielmehr in dem Umstand, daß der lateinische Unterricht schon in der Klasse der neunjährigen und vor dem anderen fremdsprachlichen Unterricht begonnen wird. Würde das Griechische die erste Fremdsprache sein und schon in Sexta begonnen werden, so wäre gewiß die Fähigkeit, später noch griechische Autoren zu verstehen, in dem Grade und dem Umfange zu finden, die jetzt nur bezüglich lateinischer Autoren beobachtet werden kann. Wenn nun aber der Beginn des Lateinischen, wie im Reformgymnasium, an die Stelle rückt, wo im Normalgymnasium das Griechische aufängt, so ist meines Erachtens nicht zu zweifeln, daß der Besitz lateinischer Kenntnisse nach dem Verlassen des Gymnasiums in ähnlichem Umfang und Maße unsicher werden und schwinden wird, wie jetzt die Kenntnis des Griechischen. —

Uebrigens hat man sich in Hamburg nicht bloß gegen die Idee des Reformgymnasiums zu wehren, sondern auch gegen eine ganz neue Sorte von Einheitsschule. Die dortige Schulsynode, die aus den Vorstehern und festangestellten Lehrern aller öffentlichen niederen und höheren Schulen und den Vorstehern der nichtöffentlichen Unterrichtsanstalten zusammengesetzt ist und in der den 172 Direktoren und wissenschaftlichen Lehrern der höheren Staatsschulen gegen 1600 Volksschullehrer gegenüberstehen, hat von der Oberschulbehörde geforderte Gutachten zu beraten, kann aber auch selbständige Anträge in Schulangelegenheiten stellen und hat kraft dieser Befugnis am 19. Januar 1899 der Behörde den Entwurf eines Unterrichtsgesetzes überreicht, der eine völlige Umgestaltung des höheren Schulwesens in Hamburg zur Folge hätte. Die große Mehrheit der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen billigt die hier vorgetragenen Vorschläge durchaus nicht, glaubte sich aber dagegen nicht besonders wehren zu müssen in der Ueberzeugung, daß dieser Reformplan nie die Zustimmung der gesetzgebenden Körperschaften erhalten werde. Erst als durch eine lebhafte Agitation weite Kreise der Hamburger Bürgerschaft dafür gewonnen wurden, traten die Kollegen aus ihrer Zurückhaltung heraus. Der diese Oberlehrer umfassende Verein übertrug einem Ausschuß die nähere Prüfung der Sache, und dieser legte den Vereinsgenossen in der Sitzung vom 10. März 1902 eine Reihe von Thesen nebst Begründung vor, welche die Zustimmung der Versammelten fanden und dann samt der Motivierung veröffentlicht worden sind (in Kommission bei A. Frederking in Hamburg). Ebenfalls gegen den Vorschlag der Synode ist ferner die von Herrn Direktor Wegehaupt verfaßte Beilage zum Jahresbericht des Hamburger Wilhelmsgymnasiums von Ostern 1902 gerichtet, die in allem Wesentlichen mit der erstgenannten Broschüre übereinstimmt. Beide Schriften sind wegen ihrer klaren und verdientermaßen scharfen Darlegung der Einwände recht sehr zur Kenntnisnahme zu empfehlen.

Gemäß dem Plan der Synode sollen die Staatsschulen „nach dem Prinzip der Einheitsschule organisiert" sein. Fünfstufige Volksschulen sollen den gemeinsamen Unterbau aller übrigen Schulen bilden, auf ihnen haben sich sowohl siebenstufige (siebenjährige) Gymnasien und Realgymnasien, als vierstufige Realschulen (nebst dreistufigen Oberrealschulen) und dreistufige Ergänzungsschulen aufzubauen. Zum Eintritt in diese höheren Schulen berechtigt die Reifeerklärung durch die Lehrer der Volksschule. Schulgeld wird

Digitized by Google

auch in den höheren Staatsschulen nicht erhoben, und allen Schülern werden die Lehrmittel unentgeltlich geliefert. — Zur Begründung dieser Vorschläge dienen drei Sätze: „1. Höhere Bildung erfordert größere Kraft; 2. Die Geistesgaben sind unabhängig von dem materiellen Besitz; 3. Vor dem öffentlichen Recht sind alle Staatsbürger gleich." Daraus wird dann gefolgert: „Der Staat hat jedem Bürger die Gelegenheit zu schaffen, sich die größtmögliche Bildung zu erwerben", und die Einheitsschulorganisation als die einzige gepriesen, die dieser Forderung gerecht werde: „sie allein gründet sich auf Naturgesetze und gestattet nicht, daß einzelne Staatsbürger sich auf Kosten der Gesamtheit Vorteile schaffen, von denen andere ausgeschlossen sind".

Was gegen diese Sätze und Folgerungen Wegehaupt bemerkt und wie er zeigt, daß aus der Verwirklichung dieser Ideen nicht erhöhtes soziales Glück, sondern ein soziales Unglück erwachsen würde, ist besonders lesenswert. Wir wollen uns hier begnügen, zwei Thesen aus der Schrift des Oberlehrervereins mitzuteilen.

These II und III am Ende der genannten Schrift lauten: „Die auf Grund des Unterrichtsplanes der Einheitsschule umgestalteten [um 2 Jahre verkürzten] höheren Schulen würden den Schülern eine größere Arbeitslast aufbürden und trotzdem in ihren Zielleistungen hinter den jetzigen zurückbleiben. Die Gleichberechtigung der höheren Schulen Hamburgs mit denen im übrigen Deutschland würde damit in Frage gestellt werden. — Auch der Volksschule würde die Einheitsschule Schaden bringen. Die mit Rücksicht auf höhere Bildungsgänge geänderte Gestalt ihres Lehrplanes und ihrer Methode würde sie ihrer eigentlichen Aufgabe entfremden und in ihrer Weiterentwicklung hemmen."

Endlich eine nähere Angabe über den Lehrplan des siebenjährigen Gymnasiums, der von Herrn G. T. Matth. Meyer (Hauptlehrer im Schulbezirk Eimsbüttel) unter Zugrundelegung eines Planes der Herren Realschuldirektoren Dr. Dräuert und Professor Dr. Reinmüller entworfen ist. Er trägt folgende Züge: Latein durch alle 7 Klassen, mit 11 + 11 + 11 + 9 + 9 + 7 + 7 Stunden (diese Sprache ist also hier besser bedacht, als im Goethegymnasium). In der zweiten Klasse setzt das Französische, in der dritten das Englische, in der vierten (= Untersekunda) das Griechische ein. Die Mathematik bekommt auf den unteren Stufen vier, auf den mittleren drei, in den beiden obersten Klassen nur zwei Stunden. Die wöchentlichen Gesamtstundenzahlen für wissenschaftliche Lehrgegenstände sind für die der Obertertia, Untersekunda und Obersekunda entsprechenden Klassen 34, 33, 34; und dabei sind die englischen Stunden in den beiden Sekunden noch nicht einmal mitgerechnet, da das Englische (das in Hamburg auch für die Gymnasien aus begreiflichem Grunde seit Jahren obligatorisch ist) im Hamburger Reformgymnasium nur in der dritten Klasse (= Obertertia) Pflichtfach, von da an fakultativ sein soll.

Der Plan spricht gegen sich selbst. II.

Aeußerungen des österreichischen Unterrichtsministers.

Mitteilung des Neuen Wiener Tageblatts.[1])

Es bedarf keiner einleitenden Worte, um die Bedeutung der Frage, welch weitere Ausgestaltung unsere Mittelschulen nehmen sollen, zu unterstreichen. Sie beschäftigt die ganze Oeffentlichkeit, den Staat, die Eltern, sie betrifft die heranwachsende Generation. Nicht akademische Auseinandersetzungen wenden sich in den folgenden Zeilen an das Interesse der Allgemeinheit; von einer Seite, berufen wie keine andere, sich über den Werdegang unserer Mittelschulen zu äußern, wird der Unterschied und die Entwicklung der Gymnasien, Realschulen und Real-

1) Aus der Nummer vom 25. Dezember 1902. Wir bringen den auch für Deutschland bedeutungsvollen Artikel zum Abdruck, nachdem uns der Herr Minister auf unsere Anfrage gütigst versichert hat, daß die Mitteilung durchaus authentisch sei.

Digitized by Google

gymnasien erörtert; Liebe zur Wissenschaft, modernstes Erfassen des Schulwesens und reichste Erfahrung, glücklich geeint an maßgebendster Stelle, zeigen Richtung und Weg der Evolution: Unterrichtsminister Dr. Ritter von Hartel hatte die Güte, einen unserer Redakteure zu empfangen und ihm seine Ansichten mitzuteilen. Wir lassen nun die Unterredung folgen:

Eure Excellenz haben als Unterrichtsminister den Technikern den Doktortitel verschafft; Sie sind also von jeder Engherzigkeit bei der Abwägung zwischen den humanistischen und technischen Wissenschaften völlig frei. Nun geht ja durch unsere Zeit der Ruf nach Einschränkung der humanistischen Studien. Darf ich fragen, wie sich Eure Excellenz speziell zu dieser Forderung, zu diesem Wunsche verhalten?

„Die Frage", erwiderte Dr. R. v. Hartel, „kann in concreto doppelt gefaßt werden, erstlich ob ich an eine Einschränkung des humanistischen Gymnasiums gegenüber der Realschule, oder an eine Beschränkung der humanistischen Lehrfächer zu Gunsten der realistischen am Gymnasium denke. Ersteres erscheint mir nicht nötig, letzteres aus didaktischen Gründen nicht möglich. Wie sehr in Oesterreich gegenwärtig der Zug nach den realistischen Studien geht, können Sie daraus entnehmen, daß in diesem Schuljahr 39,933 Realschüler gezählt werden gegenüber 18,280 im Schuljahre 1885/86, das gibt eine Steigerung um 118 Prozent, während die Zunahme an den Gymnasien in der gleichen Zeitdauer nur 34 Prozent beträgt. Wenn man weiter erwägt, daß in Preußen die Zahl der Oberrealschulen im Jahre 1900 nur 37 gegenüber 295 Gymnasien betrug und die Zunahme der Realschüler gegenüber dem Jahre 1892/93 nur 18 Prozent erreichte, so liegt klar zutage, warum in unserer mehr realistisch gesinnten Zeit dort bei der neuen Schulreform die realistischen Studien eine besondere Förderung fanden und finden mußten".

„Die gleichmäßige, zeitgemäße Aus- und Weiterbildung unserer beiden Schultypen — unser Realgymnasium ist im Abfall begriffen und bezeichnet keinen neuen Typus, indem die Schüler desselben nach Absolvierung einer gemeinsamen Unterstufe in ein reines Gymnasium oder eine reine Realschule übertreten — scheint mir die richtige Aufgabe einer gesunden Unterrichtspolitik zu sein. Der einheitliche Typus, die Einheitsschule, die vom Standpunkte der Eltern betrachtet (welche die künftige Berufswahl ihrer Kinder lieber und richtiger in einem späteren Zeitpunkte, das ist beim Eintritt in die Hochschule, treffen möchten) sich geradezu als ein Ideal darstellt, begegnet in der Ausführung den größten Schwierigkeiten; sie müßte, als Vorschule zu allen Hochschulen dienend, entweder zur Ueberbürdung der Schüler in physischer und geistiger Beziehung führen, oder es müßte das Niveau der Kenntnisse und der Bildung der Schüler tief herabgedrückt werden. Pädagogische Dilettanten setzen sich über diese Schwierigkeiten unter dem Beifall der Menge leicht hinweg. Erfahrene Schulmänner verzweifeln an der richtigen Lösung dieser Frage, die daher auch immer mehr von der Tagesordnung ihrer Verhandlungen verschwindet."

„Was aber die Einschränkung der humanistischen Gegenstände, insbesondere der beiden altklassischen Sprachen, am Gymnasium anlangt, so ist eine solche, falls diese Gegenstände als Bildungsmittel noch zur vollen Geltung kommen sollten, kaum mehr möglich. Die Gesamtzahl der wöchentlichen Lehrstunden für den Unterricht in Latein beträgt an unseren Gymnasien 50, an den preußischen 68, an den dortigen Realgymnasien 49; für Griechisch an unseren Gymnasien 28, an den preußischen 36. Durch die teils obligate, teils relativ obligate Einführung der modernen Sprachen einschließlich der Landessprachen wurde der humanistische Unterricht am Gymnasium erweitert und verstärkt, indem die Forderung, daß die Landessprachen, dann Französisch, Italienisch

Digitized by Google

und Englisch, nicht vernachlässigt werden sollen, sich nicht mit Unrecht immer stärker geltend macht."

In Deutschland hat vor einigen Jahren bereits eine Konferenz getagt, welche, wenn ich nicht irre, auf Anregung des deutschen Kaisers selbst einberufen wurde?

„In Berlin fand im Juni 1900 eine Schulkonferenz statt, der anfänglich auch der deutsche Kaiser beizuwohnen beabsichtigte. Die Verhandlungen über die aufgerollten Fragen des höheren Unterrichtes und die gefaßten Beschlüsse sind in einem stattlichen Bande ein Jahr später veröffentlicht worden. Die Ergebnisse dieser Enquete liegen dem kaiserlichen Erlasse vom 26. November 1900 zugrunde, in welchem im Prinzip die Gleichwertigkeit — wohl zu unterscheiden von Gleichberechtigung — der drei höheren neunklassigen Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) in Bezug auf die Vermittlung allgemeiner Bildung anerkannt wurde. In Ausführung des kaiserlichen Erlasses erfolgten die späteren Verfügungen der preußischen Regierung, welche die Bestimmungen für die Zulassung zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, zum medizinischen und juristischen Studium für die Absolventen der genannten Schulgattungen regeln."

Existieren bereits verläßliche Berichte über die Ergebnisse der deutschen Realgymnasien? Dürfen die österreichischen Pädagogen, welche vor etwa Monatsfrist die Einführung ähnlicher Realgymnasien für unsere Reichshälfte gefordert haben, auf eine Erfüllung ihrer Wünsche rechnen?

„Ueber den Wert der preußischen Realgymnasien (das ist der Gymnasien mit Latein, aber ohne Griechisch) gehen die Ansichten noch ziemlich weit auseinander" — fuhr Unterrichtsminister Dr. R. v. Hartel fort — „wie aus den Verhandlungen der Berliner Schulkonferenzen vom Jahre 1890 und 1900 und aus der großen Literatur über diesen Schultypus hervorgeht. Während die Schulkonferenz vom Jahre 1890 grundsätzlich nur zwei Typen höherer Schulen, das Gymnasium und die Oberrealschule, für die Zukunft gelten lassen wollte, gewährte die jüngste Schulreform den Absolventen der Realgymnasien mancherlei Berechtigungen, zum Beispiel den Zutritt zu den medizinischen Studien. Wie Ihnen vielleicht bekannt ist, gehört Mommsen zu den heftigsten Bekämpfern des Realgymnasiums, während der Philosoph und Pädagoge Paulsen warm für diese Schulgattung eintritt."

„Die österreichischen Schulmänner haben in ihren jüngsten Debatten die Frage des Realgymnasiums nicht berührt. Das österreichische Realgymnasium ist, wie bemerkt, völlig abweichend eingerichtet, und die Zahl dieser Schulen sinkt stetig. Wohl aber wurde die Frage der Einführung des Lateins an Realschulen unter gleichzeitiger Anfügung einer achten Klasse lebhaft erörtert. Diese Neuerung wurde aber schon vor mehr als 40 Jahren vorgeschlagen und hatte im Realschuldirektor Dr. Weiser ihren eifrigsten Verfechter. Der damalige Unterrichtsrat verhielt sich ablehnend, man faßte dafür die modernen Sprachen ins Auge. Nach meiner Meinung würde die Einführung des obligaten Latein mit einer entsprechenden Stundenzahl den Charakter unserer Realschule wesentlich ändern und die markante Eigentümlichkeit unserer Realschule verwischen, ihre bisher glückliche Entwicklung mehr hemmen als fördern. Dagegen scheint die auf didaktische Gründe basierte Forderung vieler Realschulmänner wegen Angliederung eines achten Jahrganges der Erwägung wert. Es träte dann die erwünschte Entlastung der Schüler der obersten Realschulklassen und eine weitere Entwicklung bestimmter Fächer, wie der modernen Sprachen, ein. Denn die Realschüler sind in der Tat weit mehr überbürdet als die Gymnasiasten, nur machen sie weniger Lärm als jene, oder richtiger als deren wehleidige Eltern."

Digitized by Google

Die genannten Mittelschulprofessoren redeten auch der Zulassung von absolvierten Realschülern zum Universitätsstudium das Wort. Darf ich fragen, wie Eure Excellenz sich zu diesem Punkte stellen? Und für den Fall einer Ablehnung Ihrerseits darf ich um die Bekanntgabe der Motive bitten, welche Sie hiebei leiten?

„Die jüngste Schulreform in Preußen hat in allen Bundesstaaten lebhafte Bewegung hervorgerufen, und diese Bewegung hat, wie natürlich, an den Grenzpfählen Oesterreichs nicht Halt gemacht. Es hat bei uns nicht an Stimmen gefehlt, die sich unbedenklich für die Uebernahme des preußischen Vorbildes aussprachen, ohne näher zu erwägen, daß die Verhältnisse in Oesterreich doch eigenartig und wesentlich andere sind. Es muß denn doch in erster Linie daran erinnert werden, daß unsere Realschule siebenklassig, das Gymnasium dagegen achtklassig ist. Unser eigenartiges Realgymnasium kommt dabei gar nicht in Betracht. Es ist in Deutschland Niemandem eingefallen, etwa sechs-, sieben- oder achtklassige Anstalten den neunklassigen Vollanstalten gleichzustellen. Die Verschiedenheit unserer beiden Mittelschultypen unter einander ergibt sich schon aus der Gegenüberstellung der Gesamtstundenzahl in der Woche. Sieht man vom Zeichnen und Turnen ab, Gegenständen, die nahezu an allen Realschulen, an Gymnasien vielfach obligat eingeführt sind, so stehen an einer normalen Realschule 174 Wochenstunden gegenüber 194, beziehungsweise 196 Stunden an einem normalen Gymnasium, die Differenz beträgt eben fast eine Klasse mit 20 (22) Stunden wöchentlich (das Ausmaß der ersten Gymnasialklasse)."

„Und wenn man bemerkt, daß die Realschüler in den realistischen Fächern mehr ausgebildet sind, indem darstellende Geometrie an den Gymnasien gar nicht, Chemie nur in beschränktem Maße gelehrt wird, so muß gegenübergestellt werden, daß dem Unterrichte in den Sprachfächern am Gymnasium 104 Stunden, an der normalen Realschule nur 63 Stunden zur Verfügung stehen, demnach die Gymnasiasten eine viel tüchtigere sprachliche Ausbildung erfahren als die Realschüler. Aber von dieser Differenz in der Zahl der Lehrstunden abgesehen — die Zahl der Lehrstunden ist allein nicht ausschlaggebend —, der um ein Jahr ältere Gymnasialschüler, der an die Pforte der Universität klopft, muß im Allgemeinen den jüngeren Kollegen von der Realschule an geistiger Reife überragen. Praktische Schulmänner wissen am besten zu beurteilen, wie viel ein Jahr auf dieser Entwicklungsstufe eines Schülers bedeutet."

„Andere Stimmen gingen bei der Erörterung der Berechtigungsfrage von der richtigen Ansicht aus, daß für gleiche Rechte gleiche Pflichten zu gelten haben, also der Realschüler wie der Gymnasialschüler zwölf Jahre auf der Mittel- und Hochschule zuzubringen habe, und schlugen daher einen doppelten Ausweg vor: entweder sei die Realschule auf acht Jahre zu erweitern, oder es sei eine Art Vorbereitungsjahr auf der Universität für Realschüler einzuführen. Die Erweiterung unserer Realschule auf acht Jahre würde, da diese Schulen der Gesetzgebung der Landtage unterliegen, großen legislativen Schwierigkeiten begegnen, von den nicht unbedeutenden materiellen Opfern ganz abgesehen, die dem Staat, den Ländern und Kommunen daraus erwüchsen. Aeußerlich leichter und billiger wäre die Einrichtung eines Vorbereitungsjahres an der Universität durchführbar, dagegen würde die innere Organisation um so schwieriger sein. Dieses Studienjahr stünde in keiner Verbindung mit der Realschule und nur in loser Verbindung mit dem Berufsstudium auf der Universität mit Rücksicht auf die Verschiedenartigkeit dieser Studien. Die bisher gemachten Vorschläge dieser Art konnten denn auch bisher in keiner Weise befriedigen, und Erfahrungen, wie sie Preußen zu sammeln im Begriffe und willens ist, werden nicht vor einigen Jahren zur Verfügung stehen."

Digitized by Google

„Die Unterrichtsverwaltung, die unseren beiden Typen höherer Schulen die volle Aufmerksamkeit widmet und die Eigenart dieser Schulen wahrt, ist aber in den letzten Decennien besonders bemüht gewesen, die Lehrpläne beider Schulen, namentlich in den unteren Klassen, nach Möglichkeit auszugleichen und den Schülern den Uebertritt von einer Schulgattung zur andern administrativ zu erleichtern. Sie hat auch die Normen, welche den Uebertritt der Realschüler zur Universität regeln, in liberalster Weise gehandhabt und bei der zu Gunsten der für Abiturienten der Realschule eingeführten Maturitäts-Ergänzungsprüfung die mannigfachsten Dispensen gewährt. Hier scheint mir der Boden zu sein, auf dem eine Verständigung zwischen den Realschul- und Gymnasialmännern zum Ausdruck kommen sollte. Es scheint mir möglich, daß den Realschülern der Zutritt zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, zum Studium der modernen Philologie an der philosophischen und weiter unter bestimmten Voraussetzungen zum medizinischen Studium erleichtert werde. Das juristische Studium dürften die Absolventen der Realschule bei Selbsterkenntnis und bei praktischem Sinne kaum anstreben. Bevor ich aber diesen Fragen näher trete, werde ich die Urteile und Vorschläge erfahrener Schulmänner hören und weiter die zu gewärtigenden Anträge den betreffenden Fakultäten zur Begutachtung übermitteln. Ein solcher Vorgang dürfte dem Werdegang unserer Mittelschulen am meisten entsprechen und zur Lösung der Berechtigungsfrage der Realschulen, die nie von der Tagesordnung geschwunden ist, beitragen. Die Gleichwertigkeit realer und humanistischer Bildung soll nicht ein bloß akademisches Zugeständnis bleiben."

Zur Berechtigungsfrage.[1])

Wie steht es mit der Frage der Zulassung von Realschulabiturienten zu gelehrten Berufsarten gegenwärtig außerhalb Preußens in Deutschland? Dies dürfte für die Freunde einer unbeschränkt ausgedehnten Berechtigung aller, die eine neunjährige höhere Schule durchgemacht, wie für die Gegner solcher Ordnung Interesse haben. Wir setzen als bekannt voraus, daß durch Bundesratsbeschluß nunmehr den Realgymnasial-, aber nicht den Oberrealschulabsolventen die medizinische Laufbahn ohne weiteres eröffnet wurde, und daß als Vorbedingung für das Ergreifen des theologischen Studiums von den Kirchen beider christlichen Konfessionen und von den Unterrichtsverwaltungen die volle humanistische Vorbildung festgehalten ist. Was uns sonst aus vier größeren Bundesstaaten bekannt geworden, stellen wir zusammen, ohne ein Urteil auszusprechen, lediglich bedacht; das Tatsächliche klarzulegen.

In Bayern wurde die Berechtigungsfrage am 15. Mai v. J. von dem Finanzausschuß der Zweiten Kammer behandelt. Kultusminister von Landmann erklärte, die Anfrage einer anderen Bundesregierung bei der bayerischen sei dahin beantwortet worden, daß man in Bayern zur Zeit nicht beabsichtige, den Absolventen der Realgymnasien und der lateinlosen höheren Schulen die Zulassung zum juristischen Studium zu bewilligen. Es seien in dieser Frage primär das Justizministerium und das Ministerium des

1) Der obige Aufsatz erschien am 19. August v. J. in Nr. 385 und 386 der Kreuzzeitung. Auch gegenwärtig dürften manche den Wunsch haben, zu überschauen, wie es abgesehen von Preußen in den größeren deutschen Staaten mit der Lösung der Berechtigungsfrage steht. Da nun dieselbe unseres Wissens in keinem dieser Staaten seither in ein anderes Stadium getreten ist, so lassen wir den Zeitungsartikel hier ohne jede erwähnenswerte Aenderung wieder abdrucken.

Digitized by Google

Innern zuständig; er (der Kultusminister) habe aber keinen Grund, der bezeichneten Auffassung jener beiden Ministerien entgegenzutreten, da auch seine persönliche Ansicht damit übereinstimme. Ferner erklärte er, daß es nach seiner Ueberzeugung bezüglich der Kandidaten des höheren Lehramts bei den bisherigen Vorbildungsbedingungen bleiben werde, d. h. daß die facultas docendi in klassischer Philologie auch ferner nur denjenigen werde gegeben werden, die das gymnasiale Reifezeugnis sich erworben hätten (womit nach dem bayerischen Reglement gesagt ist, daß auch von dem deutschen und geschichtlichen Unterricht im Gymnasium diejenigen ausgeschlossen sein werden, die die Gymnasialmaturität nicht erlangt haben). Endlich bemerkte der Minister, daß die preußischen Realgymnasial- und Oberrealschul-Abiturienten allerdings an den Universitäten immatrikuliert werden würden, auch wenn sie Jura studieren wollten, daß aber die verschiedenartige Behandlung von Bayern und Nichtbayern in dieser Hinsicht durchaus kein Bedenken zu erregen brauche, weil die außerbayerischen Juristen nicht zu den bayerischen Examina zugelassen würden und auch die Freizügigkeit der Juristen zwischen den deutschen Staaten weder bestehe, noch in weiten Kreisen gewünscht werde. — In derselben Sitzung äußerte sich Kammerpräsident v. Orterer ausführlich über die Frage der Berechtigungen. Nachdem er bemerkt, daß ihm aus der Gleichwertigkeit der höheren Schularten nicht die Gleichberechtigung ihrer Absolventen zu folgen scheine, da zwar der realistische wie der humanistische Weg zu seinem Ziele führe, aber nicht der eine zum Ziele des anderen, dankte er der Regierung für die von ihr eingenommene Haltung und äußerte nur die Besorgnis, daß, wenn Nichtbayern, welche nur ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule besucht hätten, zu den juristischen Vorlesungen an den bayerischen Universitäten zugelassen würden, dadurch an diesen das Niveau der Lehrweise allmählich herabgedrückt werden könne. Weiterhin sprach er die Meinung aus, daß die lateinischen und griechischen Ergänzungskurse an den preußischen Universitäten nicht zureichen würden, um den ohne lateinische und griechische Vorkenntnisse auf die Hochschule kommenden Studenten das zu geben, was sie für ein wissenschaftliches Studium der Jurisprudenz brauchten, und betonte dabei, daß schon die einleitenden juristischen Vorlesungen altphilologische Kenntnisse voraussetzen müßten. — Von einer Seite wurde ein anderer Standpunkt vertreten, die realistische Bildung, welche das Gymnasium gebe, als ganz mangelhaft bezeichnet und erklärt, es genüge diese Anstaltsgattung gegenwärtig für die meisten Berufsarten nicht. Was die Vorbildung für das Rechtsstudium betreffe, so seien die alten Sprachen ja allerdings für den notwendig, der sich mit Rechtsgeschichte oder römischem Recht beschäftigen wolle, aber für den Verwaltungsbeamten sei entschieden notwendiger die Kenntnis der Realien, als die des Latein; auch werde es gut sein, wenn neben den Richtern mit Gymnasialbildung solche mit realistischer Bildung säßen. Wogegen von anderer Seite darauf hingewiesen wurde, wie entfernt der Lehrplan des humanistischen Gymnasiums in neuerer Zeit von Einseitigkeit sei, wie viele Zeit er gerade auch den sogenannten realistischen Unterrichtsgegenständen zuweise. Den Schülern allerlei Kenntnisse auf allen möglichen Gebieten zu verschaffen, das freilich sei Aufgabe des Gymnasiums nicht: es sei eine Bildungsanstalt, welche die Grundlage für Weiterbildung nach verschiedenen Richtungen schaffen solle.

In der Sitzung des Plenums der 2. bayerischen Kammer vom 17. und 18. Juni schloß sich dann an das Referat über die Verhandlungen des Finanzausschusses eine sehr eingehende Debatte an, bei der sich die Mitglieder des Zentrums wie der liberalen Partei beteiligten. Es wurde hier mehrfach betont, daß sich keineswegs etwa der pädagogische Standpunkt mit dem politischen decke. Pädagogische Ansichten konnte man drei unterscheiden. Ein rechtskundiger Bürgermeister und der Direktor einer Kgl. Lehrerbildungsanstalt befürworteten leb-

Digitized by Google

haft, daß auch das juristische Studium den Realgymnasialabiturienten eröffnet werde. — Ein Gymnasialprofessor sprach die Ansicht aus, daß wohl ein mittlerer Weg zwischen Gymnasium und Realgymnasium gefunden werden könne mit Beibehaltung des obligatorischen Griechisch, in dem doch das Schwergewicht der klassischen Schulstudien liege, aber mit Hinzunahme weiteren realistischen Unterrichtsstoffes, und daß diesen Weg dann die Aspiranten zu allen gelehrten Berufsarten betreten sollten. — Die übrigen Redner (abgesehen von einem, dessen Stellung zu der Hauptfrage nicht deutlich aus seinem Votum erhellt), ein akademisch gebildeter Gutsbesitzer, ein Domkapitular, ein Oberlandesgerichtsrat, ein Religionsprofessor, ein Arzt, ein Domdekan, erklärten sich sämtlich dafür, daß die Vorbildung welche die humanistischen Gymnasien gäben, auch weiterhin die einzige für künftige Juristen zugelassene sein solle, äußerten in dringender Weise den Wunsch, daß Bayern in dieser Angelegenheit sich nicht durch Preußen beeinflussen lassen möchte, und empfahlen der Regierung teilweise (so der Gutsbesitzer und der Arzt) sogar das Einschlagen einer retrograden Richtung mit dem Ausdruck des Bedauerns darüber, daß die Realgymnasialabiturienten zum medizinischen Studium zugelassen seien. Zugleich wurde von einigen dieser Redner ausdrücklich eine weitere Belastung des Gymnasiums mit realistischem Bildungsstoff als unzweckmäßig bezeichnet. — Der Minister wiederholte im wesentlichen seine vor dem Finanzausschuß abgegebene Erklärung.

Sollte aber jemand fragen, ob nicht etwa eine Aenderung der Sachlage in Bayern bei dem in der Leitung des Kultusministeriums eingetretenen Wechsel zu erwarten sei, so scheint eine verneinende Antwort gegeben werden zu müssen im Hinblick auf die entschiedene Stellungnahme des Justizministers und des Ministers des Innern in der Juristenfrage und mit Rücksicht auf die bei der großen Majorität der zweiten Kammer herrschende Ueberzeugung. Zu dem den bayerischen Realgymnasialabiturienten jüngst eröffneten medizinischen Studium und Beruf und zu dem, was ihnen schon seit einer Reihe von Jahren offen stand, dem Studium und Oberlehrerexamen für die Fächer der modernen Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften, werden diese jungen Männer auch fernerhin zweifellos zugelassen werden; aber wann und ob je zu anderen Universitätsstudien, darüber ist es besser keine Prophezeihung auszusprechen. Beachtenswert scheint übrigens bei der Beurteilung des Standes der ganzen Angelegenheit in Bayern, daß dort neben 43 humanistischen Gymnasien nur vier Realgymnasien existieren und daß zwei von den sechs im Jahre 1864 gegründeten Anstalten dieser Art, obgleich die Berechtigungen ihrer Abiturienten nicht wesentlich verschieden von denen der preußischen Realgymnasialabiturienten waren, im Lauf der siebziger Jahre an Frequenz dermaßen abnahmen, daß man sich veranlaßt sah, sie eingehen zu lassen.

Wie aber stehts mit den höheren lateinlosen Schulen Bayerns? Einen Oberbau zu den sechsklassigen Realschulen bilden vier Industrieschulen, die insofern den drei obersten Klassen der Oberrealschulen in Preußen und anderwärts entsprechen, sich aber von diesen dadurch unterscheiden, daß sie zwar nach ihrer neueren Organisation auch allgemeine Bildung vermitteln, doch immer noch vorwiegend Fachbildung geben. Ihre vornehmste Aufgabe ist, zu den Studien auf technischen Hochschulen vorzubereiten, und sie erfüllen diese nach dem Urteil von Professoren des Münchener Polytechnikums ganz befriedigend. So wird der jüngst von einer Seite gemachte Vorschlag, sie nach Art des preußischen Oberrealschulunterrichts umzugestalten, schwerlich verwirklicht werden (auch die von der Stadt Ludwigshafen vor kurzem eingereichte Petition, daß die dortige Kgl. Realschule zu einer Oberrealschule ausgebaut werden möchte, was offenbar den Petenten wegen der in Mannheim befindlichen Oberrealschule wünschenswert

Digitized by Google

erscheint, hat schon oder wird wahrscheinlich einen abschlägigen Bescheid erhalten). Bewahren aber die bayerischen Industrieschulen ihren gegenwärtigen Charakter, so ist damit wohl auch eine negative Entscheidung über die Zulassung ihrer Abiturienten zu den sogenannten gelehrten Berufsarten gegeben. Nur, was bisher in dieser Richtung gestattet war, wird auch künftig sicher gelten, daß nämlich die Industrieschulabsolventen zu der Oberlehrerprüfung für Mathematik und Naturwissenschaften zugelassen werden, wenn ihr Abgangszeugnis hervorragend gut lautet.

In Sachsen wurde die Frage, ob die Realgymnasialabiturienten zum juristischen Studium und Beruf zuzulassen seien, von der zweiten Kammer am 14. Mai v. J. verhandelt. Der Vizepräsident Opitz sprach den Wunsch aus, daß diese Zulassung auch weiterhin durch das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums bedingt sein solle. Den Fortschritt der Realgymnasien erkenne er an und begrüße ihn wegen der praktischen Berufsarten, nicht aber dürfe aus ihm gefolgert werden, daß die Berechtigungen der Realgymnasialabiturienten auf die juristische Laufbahn auszudehnen seien. — Der Kultusminister v. Seydewitz erklärte, gleichfalls auf dem Standpunkt zu stehen, daß das Maturitätsexamen eines humanistischen Gymnasiums für das juristische Studium Bedingung sein müsse, und teilte mit, daß die sächsische Regierung sich zwar in Anbetracht der Fühlung, die zwischen der preußischen und sächsischen Unterrichtsverwaltung herrsche, eingehend mit der berührten Frage beschäftigt habe, sich aber nicht habe entschließen können, die bisherigen Bestimmungen aufzugeben: sie halte die ganze Frage auch nicht für dringlich und sei der Meinung, daß es angezeigt sei, sich gerade auf dem Gebiete der Schule und der Jugenderziehung von allem Hasten und Experimentieren fernzuhalten und blos nach reiflicher Erwägung stetig vorzugehen. Nur dafür sei gesorgt worden, daß ausmärtige Studierende, auch wenn sie nur das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums oder einer preußischen Oberrealschule besäßen, auf der sächsischen Landesuniversität zu den juristischen Studien zugelassen werden könnten. — Für die gleiche Behandlung auch sächsischer Abiturienten von Realgymnasien trat mit Hinweis auf die guten Leistungen dieser Anstalten der Abg. Enke ein.

In der ersten sächsischen Kammer erklärte am 2. Juni Geheimrat Professor Wach, es sei die Ueberzeugung der ganzen Leipziger Juristenfakultät, daß die humanistische Vorbildung für den juristischen Beruf unerläßlich sei. Eine den Realgymnasien günstige Meinung sprach demgegenüber Oberbürgermeister Beutler von Dresden aus. Der Unterrichtsminister äußerte sich in gleichem Sinne wie in der zweiten Kammer.

Für Zulassung zum Oberlehrerexamen in den Fächern der Mathematik, Erdkunde, der Naturwissenschaften und modernen Fremdsprachen genügt in Sachsen auch das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums. Aber weiter in dieser Richtung scheint man bei den Bestimmungen über die Prüfung für das höhere Lehramt nach dem, was wir hören, nicht gehen zu wollen, wenn auch die Realgymnasialabiturienten zu den Studien aller Disziplinen der philosophischen Fakultät durch ministerielle Verordnung zugelassen sind.

Die Frage nach den Rechten der Oberrealschulabiturienten existiert in Sachsen ebenso wenig wie in Bayern, da das sächsische Schulwesen keine neunklassigen lateinlosen Anstalten besitzt, sondern nur sechsklassige Realschulen. Ob neunjährige aus den drei Realgymnasien, die das Frankfurter System angenommen haben, als Nebenzweig erwachsen werden, bleibt abzuwarten.

In Württemberg wird aller Wahrscheinlichkeit nach (entsprechend einem Majoritätsbeschluß im Kultministerium) den Realgymnasialabiturienten auch die

Digitized by Google

speziell juristische Laufbahn eröffnet werden. „Die speziell juristische" sagen wir mit Rücksicht auf die sogenannten Regiminalisten und Kameralisten. Denn während in anderen deutschen Staaten der Studiengang derer, die sich später der Tätigkeit im Gerichtswesen oder im Finanzfach oder in der sonstigen Staatsverwaltung widmen, entweder der gleiche ist, oder sich doch nur in zwei Wege teilt, findet in Württemberg eine Dreiteilung schon auf der Universität statt: die Kameralisten streben alle zum Finanzfach, die Regiminalisten zu den eigentlichen Regierungsämtern. Wenn nun in dem Lande, das in Schulsachen im allgemeinen konservativer als andere gesinnt ist, auch Juristen aus dem Realgymnasium werden hervorgehen dürfen, so hat dies einmal den Grund, daß dieser Vorbildungsweg bisher schon den Regiminalisten und den Kameralisten gestattet war, und daß man bereits seit einiger Zeit dahin strebt, die an die Aspiranten der drei Karrieren zu stellenden Forderungen gleichartiger zu gestalten. Dann aber ist auch zu bedenken, daß die drei Realgymnasien Württembergs mit lateinischem Unterricht in ungleich reicherem Maße ausgestattet sind, als irgendwelche andere Anstalten dieser Gattung.

Die Frage dagegen, ob aus den acht württembergischen Oberrealschulen (die, wie die dortigen Gymnasien und Realgymnasien, die Knaben mit acht Jahren aufnehmen und zehn Jahreskurse umfassen) zu einem der drei genannten Berufszweige übergegangen werden könne, ist bisher im Kultministerium von niemand auch nur aufgeworfen worden. Die Abiturienten dieser Anstalten werden wahrscheinlich auch fernerhin, wie bisher, unter den sogenannten gelehrten Berufsarten nur das höhere Lehramt für Mathematik und Naturwissenschaften, sowie das für moderne Fremdsprachen wählen können, und werden zur Prüfung für das letztere auch nur dann zugelassen werden, wenn sie ein Zeugnis über das erfolgreiche Bestehen der gymnasialen Reifeprüfung im Lateinischen nachträglich beibringen. Realgymnasialabiturienten werden in Württemberg ohne weiteres auf Lehrbefähigung in den neueren Fremdsprachen wie auf die in Mathematik und Naturwissenschaften geprüft, wenn sie ein Maturitätszeugnis von ihrer Schule besitzen.

In Baden ist die Frage der Berechtigungen der Realschulabiturienten am 4. Juli von der 2. Kammer verhandelt worden. Der Abgeordnete Dr. Heimburger (Professor an der Karlsruher Oberrealschule) und Genossen hatten den Antrag eingebracht, die Berechtigungen, welche mit der Absolvierung eines Realgymnasiums und einer Oberrealschule verknüpft sind, nach dem Vorgange Preußens zu erweitern, und der Kammer lag ein Bericht ihrer Budgetkommission vor, in dem es heißt: „Die Kommission ist zwar der Ansicht, daß den künftigen Studierenden die Wahl des Bildungsweges offen gehalten werden müsse und daß insbesondere den Zöglingen der Realmittelschulen der Weg zu den auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften und den auf dem Studium derselben fußenden gelehrten Berufen nicht verschlossen werden dürfe. Sie glaubt aber andererseits auch, daß die zum Studium eines bestimmten Faches nötigen Vorkenntnisse vor Antritt dieses Studiums erworben sein sollten und daß die Frage, ob der Staat sich hierüber eine Kontrolle vorbehalten solle oder ob er das der Verantwortlichkeit des einzelnen überlassen könne, für jedes einzelne Fach besonders zu prüfen sei." Und am Schluß wird beantragt: „Das Haus wolle dem Antrag der Abgeordneten Dr. Heimburger und Genossen in dem Sinne seine Zustimmung erteilen, daß a) den Abiturienten des Realgymnasiums zu den bereits vorhandenen Berechtigungen auch jene zum Studium der Rechtswissenschaft und des höheren Lehrfachs ohne Einschränkung gewährt werde, b) den Abiturienten der Oberrealschule die gleichen Berechtigungen verliehen werden, jedoch mit der Maßgabe, daß die Zulassung zum Rechtsstudium an den vorher zu erbringenden

Digitized by Google

Nachweis hinreichender Kenntnisse im Lateinischen geknüpft sein soll." Nach der Empfehlung dieses Antrages durch den Abgeordneten Heimburger gab der Präsident des Ministeriums der Justiz, des Kultus und des Unterrichts, Freiherr v. Dusch, namens der Großherzoglichen Regierung folgende Erklärung ab: „Durch die in Preußen erfolgte Zulassung der Abiturienten der Realgymnasien und der Oberrealschulen zum juristischen Studium und zu den juristischen Staatsprüfungen ist die Berechtigungsfrage in ein neues Stadium eingetreten. Die Großherzogliche Regierung betrachtet es als ihre Pflicht, in Abwägung aller ihrer Pflege anvertrauten Interessen sorgfältig zu prüfen, ob es sich empfiehlt, dem Vorgehen Preußens zu folgen, und ob im Falle des Anschlusses an dieses Vorgehen den Abiturienten der Oberrealschulen auch die Zulassung zu den Staatsprüfungen im Bau-, Ingenieur- und Forstfache zuzugestehen sei. Zur Vorbereitung der Entschließung der Großherzoglichen Regierung bedarf es zunächst eingehender Erwägungen der beteiligten Ressorts. Auch scheint eine Verlässigung darüber geboten, ob und welche Folge die anderen größeren Bundesstaaten dem Vorgehen Preußens etwa geben. Die Großherzogliche Regierung ist daher außer Stande, jetzt schon Stellung zu dem Antrage der Herren Heimburger und Genossen zu nehmen." Hierzu fügte der Minister zunächst die Bemerkung, es sei beabsichtigt, eine Konferenz von Vertretern aller beteiligten Ministerien zusammenzurufen, und es solle da der Versuch gemacht werden, eine Einigung der widersprechenden Interessen herbeizuführen. Seinerseits möchte er, fuhr er fort, der Hoffnung Ausdruck geben, daß bei dieser Konferenz die Meinung der Unterrichtsverwaltung, wie sie früher mehrfach dargelegt worden, Berücksichtigung finden und daß, wenn auch nicht in dem Maße, wie es in der Resolution gewünscht werde, sondern in beschränktem Maße den Wünschen der Oberrealschulen entsprochen werden könne. Die letztere Bemerkung erklärt sich, ebenso wie die in dem Regierungsbescheid über die Oberrealschulabiturienten gemachte dadurch, daß bisher in Baden trotz mehrfacher dahin zielender Meinungsäußerungen der 2. Kammer diese Abiturienten auch zu den Staatsprüfungen im Bau-, Ingenieur- und Forstfache nicht zugelassen waren infolge des Widerstrebens nicht der Unterrichtsverwaltung, aber der anderen beteiligten Ressorts und wegen der Einsprache, welche von Professoren des Polytechnikums und von Vertretern der technischen Berufe erhoben worden war. Bezüglich der Zulassung von Abiturienten der realistischen Schulen zum juristischen Studium und Beruf bemerkte der Minister, Erhebungen hätten ergeben, daß mehrere größere Bundesstaaten, so Bayern und Hessen, nicht geneigt seien, dem Beispiele Preußens zu folgen. Uebrigens wünsche Preußen nach den Ausführungsbestimmungen zu der betreffenden Verordnung auch Kenntnisse im Griechischen bei den Juristen. Die persönliche Ansicht des Ministers geht ebenfalls dahin, daß die volle humanistische Bildung für den Juristen das Richtige sei: die Regierung erkenne selbstverständlich die Gleichwertigkeit der Ausbildung in den verschiedenen neunjährigen Anstalten an; aber bei der Berechtigungsfrage müsse doch auch die Ungleichartigkeit der verschiedenen Bildungslinien berücksichtigt werden. Zu begrüßen sei, daß auch der Antrag Heimburger die Nachholung der fehlenden Sprachkenntnisse nicht auf die Universität verlegt wissen wolle. Gegen den Wunsch, daß Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten in weiterem Umfang als bisher zum höheren Lehrfach zugelassen würden, hat sich, wie der Minister mitteilte, die philosophische Fakultät der Heidelberger Universität erklärt. Das gleiche werde voraussichtlich auch die in Freiburg tun. (Bis jetzt sind die Realgymnasialabiturienten in Baden ohne weiteres nur zur Oberlehrerprüfung für Mathematik, Naturwissenschaften und moderne Fremdsprachen zugelassen worden, die Oberrealschulabsolventen nur zu der für mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Die bedingungslose Zulassung zu allen Arten der höheren Lehramtsprüfung befürworteten warm auf

Digitized by Google

einer Konferenz des vorigen Jahres die Vertreter des Vereins der badischen akademisch gebildeten Lehrer, aber die Mitglieder der Oberschulbehörde und die anwesenden Hochschullehrer verlangten die Aufrechterhaltung der seitherigen Bestimmungen und die eventuelle Bestehung von Ergänzungsexamina vor dem Beginn des eigentlichen Fachstudiums). — In der folgenden Debatte sprachen vier Abgeordnete, darunter ein Gymnasialprofessor, für den Antrag Heimburger, ein Techniker gegen denselben. Schließlich wurde er gegen zwei Stimmen angenommen.

Wenn wir schließlich noch einen Blick auf Oesterreich werfen, so finden wir eine wesentlich andere Sachlage. Dort bereiten zu allen Universitätsstudien lediglich die achtjährigen Gymnasien mit obligatorischem sechsjährigem Griechisch (vierjährige Unter- und vierjährige Obergymnasien) vor, zu den technischen aber siebenjährige lateinlose Realanstalten. Wer nach Absolvierung einer Schule der letzteren Art sich Universitätsstudien zuwenden will, muß der Regel nach vor Antritt derselben eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen, Griechischen, der alten Geschichte und der philosophischen Propädeutik bestehen, mit Ausnahme derer, die sich zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrern ausbilden wollen: denn diese können ohne weiteres auch mit einem Realschulmaturitätszeugnis ihre Studien an einer Universität beginnen, können indes Verwendung später nur an einer Realschule finden. — Was aber in Oesterreich Realgymnasium heißt, ist etwas ganz anderes, als was wir so nennen: es ist dort der Name für vierklassige Anstalten, die sich vom Untergymnasium nur in der Hinsicht unterscheiden, daß für die Schüler, welche später nicht in den Kurs des Obergymnasiums, sondern in den der oberen Realschulklassen übertreten wollen, dadurch gesorgt ist, daß sie statt des griechischen Unterrichts den in einer modernen Fremdsprache und im Zeichnen erhalten. Nebenbei bemerkt, ist die Zahl dieser österreichischen Realgymnasien im Laufe der letzten Jahre fortwährend zurückgegangen und jetzt stark vermindert. — Eine Aenderung in dieser Unterrichtsorganisation, mit der man im Allgemeinen gute Erfahrungen gemacht, erscheint nach dem, was wir hören, sehr erwünscht nur bezüglich der Dauer des Realschulkurses. Es ist wiederholt gefordert worden, daß dieser um ein Jahr verlängert werde, weil gegenwärtig von den Schülern mit zu großer Hast und Ueberbürdung gearbeitet werden müsse, um das vorgesteckte Ziel zu erreichen.

U.

Die neuerdings vorgeschlagene Schulordnung für Schweden.

Bei der Einrichtung der schwedischen Einheitsschule versuchte man die Lehrkurse auf gewissen Stufen zu einer gewissen Abrundung zu bringen, damit der Uebertritt aus der Schule in das Leben vor der Maturitätsprüfung erleichtert würde.

Es zeigte sich aber bald, daß damit für die früher Austretenden schlecht gesorgt war. Sie wollten oft nicht gerade an den angegebenen Stufen austreten.

Die Unzufriedenheit wurde allgemein. Am 6. Mai 1899 verlangte der Reichstag von der Regierung für die vollständigen und fünfklassigen „Allgemeinen Lehranstalten" einen Vorschlag zur Einrichtung einer öffentlich kontrollierten Abgangsprüfung mit gewissen Berechtigungen für die Schüler, die in dem Alter von 15—16 Jahren ihren Schulkurs beendigen wollen.

Ein Komitee unter dem Vorsitz vom Universitätsprofessor Fries (Botaniker) wurde am 26. Mai 1899 von der Regierung einberufen. Dieses Komitee hat am 6. Dezember 1902 der Regierung einen Vorschlag zur Reorganisation des ganzen Schwedischen Schulwesens unterbreitet. Aus dem umfangreichen Gut-

Digitized by Google

achten, nebst Beilagen und Reservationen VII und 1043 Seiten in Quart[1]), teilen wir Folgendes mit:

Das Komitee bestätigt, daß etwa drei Viertel der Schüler vor der Maturitätsprüfung abgehen. Wegen dieser großen Anzahl muß die Unterstufe so organisiert werden, daß sie eine abgeschlossene bürgerliche[2]) Bildung gibt. Das Komitee fordert eine sechsjährige Realschule, deren fünf erste Klassen für alle gemeinsam sind. Nach der fünften Klasse gabelt sich die Schule so, daß die sechste Klasse der Realschule eine selbständige, von Forderungen des Gymnasiums freigehaltene Abschließung der bürgerlichen Bildung und eine direkte Vorbereitung für das Realschulreifeexamen gibt und neben dieser sechsten Realschulklasse ein vierjähriges Gymnasium die Grundlage für Studien an der Universität und an höheren Fachschulen gibt, indem es für das Studentenexamen vorbereitet.

Die wissenschaftliche Bildung soll auf die in den fünf ersten Klassen gegebene bürgerliche Bildung gegründet werden.

Die Realschule wird vom Komitee mit den folgenden allgemeinen Zügen charakterisiert: die Realschule ist einheitlich; das Latein ist ausgeschlossen; Deutsch und Englisch sind obligatorisch, Französisch (in 5 und 6) Freifach; die nationalen Bildungselemente werden gestärkt; der Unterricht wird im ganzen unter genauerer Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse unserer Zeit und der allseitigen Entwickelung der Schüler gestaltet; der Unterricht hat ein mehr praktisches Ziel bekommen; der Unterrichtsplan eignet sich auch für Schulen, wo Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden („Samskolor").

Für die Realschule wird folgender Stundenplan vorgeschlagen:

Unterrichtsfächer	Kl. 1	2	3	4	5	6	Sa.
Religion	3	3	3	2	2	2	15
Schwedisch	5	5	6	4	3	4	27
Deutsch	6	(−1)6	6	(+1)5	(+1)4	3	30
Englisch	—	—	—	(−1)5	(−1)5	4	14
Geschichte	2	3	3	3	3	4	18
Geographie	2	(+1)3	(−1)2	(+1)2	(+1)2	2	13
Mathematik	4	5	5	5	(+1)5	5	29
Naturlehre	2	2	2	(−1)2	(+1)4	4	16
Kalligraphie . . .	2	2	1	—	—	—	5
Zeichnen	1	1	(+1)2	2	2	2	10
Sa. in der Woche	27	30	30	30	30	30	

1) Drei in typographischer Hinsicht musterhafte Bände mit dem Titel: Betänkande afgifvet den 8. december 1902 af den för utredning af vissa fraagor rörande de allmänna läroverken den 26. Maj 1899 i naader tillsatta kommitté. Stockholm, Is. Marcus' boktr.-aktiebolag 1902. (Wir bitten um Entschuldigung, daß wir hier und weiterhin, wo schwedische Wörter mit dem Laute, der dem a im englischen fall entspricht, vorkommen, diesen in dänisch-norwegischer, nicht in schwedischer Weise haben bezeichnen lassen, weil die Offizin die schwedische Bezeichnungsweise in Petit nicht besaß.) Der erste Band enthält nach einer interessanten historischen Uebersicht über die Entwicklung der schwedischen Allgemeinen Schulen und nach Darlegung allgemeiner Gesichtspunkte die Vorschläge für Gestaltung der Realschulen und der Gymnasien, sowie für Ausdehnung des Schuljahres und die den Anstrengungen der Schüler zu ziehenden Grenzen; der zweite Band unter anderem Geschichtliches sowie Vorschläge bezüglich der ökonomischen Stellung der Lehrer und zehn Sondergutachten; der dritte eine Anzahl von veranschaulichenden Tabellen und statistischen Untersuchungen. U.

2) Der Verfasser dieses Berichts, der Rektor des Almänna läroverk in Falun, schreibt „mitbürgerlich", doch dem schwedischen medborgerlig (wie es einem Mitbürger geziemt) entspricht in Verbindung mit bildning unser „bürgerlich" ohne Präposition. U.

Digitized by Google

Die Ziffern in den Klammern für Kl. 2—5 bedeuten eine Vermehrung (+) oder Verminderung (—) im Vergleich mit dem jetzigen Stundenplan.

Die durch das Bestehen des Realschulreifeexamens erworbenen Berechtigungen sind genau angegeben: die für reif erklärten sind befugt einzutreten in die Post, das Telegraphenamt, die Eisenbahn, in gewisse Forstschulen, Landwirtschaftsschulen, Bergschulen, Zahnarztschulen, Handelsinstitute, in das pharmaceutische Institut, in die dritte Klasse der Volksschullehrer- und -lehrerinnenseminare, in das gymnastische Institut (Turnlehrerbildungsanstalt), in die Reichsbank u. s. w.

Das Gymnasium umfaßt zwei Linien, ein Realgymnasium ohne Latein und ein Lateingymnasium, die aber in neun Fächern dieselben Kurse haben und deren Schüler auch im allgemeinen zusammen unterrichtet werden sollen.

Das Latein wird auf vier Jahre beschränkt: „die Anordnung einer nach der Empfänglichkeit der Altersstufe abgepaßten einheitlichen Schule für die Mitteilung einer allgemeinen bürgerlichen Bildung macht das notwendig.“ [1]) Uebrigens findet das Komitee, die Frage von der Beschränkung des Lateins auf das Gymnasialstudium sei, theoretisch betrachtet, ausdebattiert, und äußert sich daher über diesen Punkt kurz. „Das Latein ist nicht mehr die universale Sprache der Wissenschaft. Auch ist, wenn jemals, doch jetzt nicht mehr das Latein die vorzüglichste Denkgymnastik und als solche für die höhere Bildung unerläßlich, nachdem die modernen Fächer so pädagogisch bearbeitet sind, daß sie als formale Bildungsmittel das Latein ersetzen können und es in gewissen Fällen übertreffen. Für sprachwissenschaftliche Studien im allgemeinen ist ein gründliches Studium des Lateins auch nicht notwendig. Nachdem man nämlich zur Einsicht davon gekommen ist, daß die Sprache in und mit dem sprechenden Individuum lebt und daß daher die gesprochene Sprache in erster Linie der Gegenstand der Forschung sein soll, ist die Sprachwissenschaft völlig umgestaltet worden, was auch seine wohltuenden Wirkungen auf den Unterricht an den Schulen ausgeübt hat. Die modernen Sprachen, insofern sie allseitiger die sprachlichen Lebensäußerungen beleuchten, sind eine bessere Grundlage für fortgesetzte Studien als das Latein, das als eine tote und erstarrte Sprache dem nicht entgehen kann, eine falsche oder wenigstens einseitige Auffassung des eigentlichen Wesens der Sprache beizubringen.“ [2]) — Muß aber das Latein nicht wegen seines Bildungsinhalts oder um den Schülern Kenntnis von der antiken Kultur beizubringen, damit sie die Kultur ihrer eigenen Zeit fassen können, eine dominierende Stellung einnehmen? Muß man es nicht behalten, damit Schweden imstande sein wird, mit den übrigen Kulturländern gleichen Schritt zu halten? „Nein“, sagt das K. „Klassische Bildung ist eine sachliche Kenntnis, die Kenntnis von den gesellschaftlichen Verhältnissen, den Sitten und Gebräuchen, kurz der geistigen und materiellen Kultur der antiken Völker. Selten aber oder niemals resultiert aus dem Lateinunterricht eine solche Bildung, er ist heutzutage überwiegend formell

1) Anordnandet af en efter aaldersstadiets mottaglighet afpassad, enhetlig skola för bibringande af allmän medborgerlig bildning gör det nödvändigt (I S. 241). Freier: „Die Beschränkung des Lateinunterrichts auf 4 Jahre wird zur Notwendigkeit, wenn man Einheitsschulen zur Vermittelung einer allgemeinen bürgerlichen Bildung errichtet, die dem Verständnis der Altersstufe entsprechend gestaltet sind.“ U.

2) Dieser wunderlichste unter den obigen wunderlichen Ausprüchen lautet im Original (Bd. I S. 243): Med den förändrade uppfattning i afseende paa spraakvetenskaplig metod, som numera gör sig gällande, äro de moderna spraaken, saasom mera allsidigt belysande de spraakliga lifsyttringarna, en bättre grundläggning för fortsatta studier än latinet, hvilket saasom ett dödt och stelnadt spraak ej kan undgaa att bibringa en falsk eller aatminstone ensidig uppfattning af spraakets egentliga väsen. Die obige Uebersetzung ist also durchaus genau, nur daß die ersten Worte weggelassen sind, die sehr wohl wegbleiben konnten: „Mit der veränderten Auffassung in Hinsicht auf sprachwissenschaftliche Methode, die sich nunmehr geltend macht, sind die modernen Sprachen u. s. w.“ Statt „beleuchten“ wäre nach unserem Sprachgebrauch besser zu sagen: „Licht verbreiten über“. U.

Digitized by Google

sprachlicher Art, es ist der Kampf mit der sprachlichen Form, der hauptsächlich die Kräfte der Schüler in Anspruch nimmt. Wäre das Beibringen einer klassischen Bildung in unseren Schulen eine unerläßliche Bedingung für die Beibehaltung und Steigerung der höheren Kultur, so wäre es schon jetzt übel damit bestellt; und doch wird man sagen können, daß Schweden seinen Platz unter den Kulturstaaten wohl verteidigt."

„Mit dem Angeführten hat aber das K. keineswegs sagen wollen, daß das Latein an den Allgemeinen Lehranstalten entbehrlich sei. Das K. ist im Gegenteil davon lebhaft überzeugt, daß das Latein noch heute für die wissenschaftliche Arbeit auf verschiedenen Gebieten eine Bedeutung hat, die man nicht unterschätzen darf. Die Zeit, wo die Römersprache die Sprache der Wissenschaft war, liegt nämlich nicht sehr weit hinter uns. Wer nicht nur strebt, sich die Erfolge der jetzigen Wissenschaft anzueignen, sondern auch einigermaßen oder teilweise dieselbe in ihrer geschichtlichen Entwicklung zu überschauen, muß daher so gerüstet sein, daß nicht seine Unbekanntschaft mit der wissenschaftlichen Sprache der älteren Zeiten für seine wissenschaftliche Forschung ein Hindernis ist. In den Wissenschaften, die alte Ahnen haben, ist die Lateinkenntnis wohl mehr oder weniger notwendig, um an die Quellen gehen zu können, wo man das Erforderliche findet. Aber wie die Bedeutung des Lateins in dieser Beziehung das Beibehalten desselben in dem Unterrichtsplane der Allgemeinen Lehranstalten motiviert, so muß der genannte Umstand auch für die Gestaltung und das Ziel des Lateinunterrichts bestimmend sein. Mit anderen Worten, das Latein soll an den Allgemeinen Lehranstalten studiert werden, um die Schüler in den Stand zu setzen, eventuell mit Hilfe eines Wörterbuches einen lateinischen Text zu verstehen. Da indessen aller sprachliche Unterricht zugleich ein sachlicher sein soll, soll der Schüler, indem er zu übersetzen geübt wird, auch seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Gelesenen richten."

Im Jahre 1895 wurde das Lateinthema in der Reifeprüfung durch eine schriftliche Uebersetzung aus dem Latein ins Schwedische ersetzt. Nun schlägt das Komitee vor, daß alle Uebersetzungen ins Latein aus dem Lehrplan wegfallen.

Endlich weist das K. auf die Bestrebungen in Norwegen, Dänemark, Rußland und Preußen hin, die klassischen Sprachen in den Schulen einzuschränken oder gar daraus auszuschließen.

Das Ziel des Lateinunterrichts wird so angegeben: Befähigung einen leichteren lateinischen Prosaiker zu übersetzen, mündlich und schriftlich; einige Kenntnis der römischen Literatur, durch das Lesen von ausgewählten leichteren Stücken klassischer Autoren (Poeten und Prosaiker) gewonnen; einige Kenntnis von der römischen Kultur, im Zusammenhange mit dem Lesen der Autoren gewonnen; grammatische Kenntnis in dem für diese Ziele erforderlichen Maße.

Die vorgeschlagenen Klassenpensen sind für Klasse I: Leseübungen nach einem Elementarbuche, ausgewählte Stücke aus Cornelius Nepos oder Cäsar, das Wichtigste aus der Formenlehre, erforderliche Teile aus der Syntax, mündlich mitgeteilt; — für Klasse II: ausgewählte Stücke aus Cornelius Nepos, Cäsar oder Curtius, eine leichtere Episode aus Ovidius oder Virgil, die Formenlehre abgeschlossen und das Wesentlichste aus der Syntax, mündliche und schriftliche Uebungen; — für Klasse III: ausgewählte Stücke, teilweise ex tempore, aus Cäsar, Curtius oder Livius und aus Ovid oder Virgil, im Zusammenhange mit dem Textstudium Grammatik, Mythologie und Antiquitäten, jede zweite Woche eine schriftliche Uebersetzung aus dem Latein ins Schwedische, bald zu Hause, bald in der Schule angefertigt; — für Klasse IV: ausgewählte Stücke aus denselben Autoren wie in der III. Klasse, oder aus Sallustius oder Cicero,

Digitized by Google

nebst ausgewählten Liedern von Horatius, alles teilweise ex tempore. Grammatik, Mythologie, Antiquitäten und schriftliche Uebungen wie in Klasse III.

Das Griechische wird auf die zwei letzten Jahre des Gymnasiums beschränkt, wo es statt Mathematik und Zeichnen gewählt werden kann.

Für den griechischen Unterricht bezeichnet das K. als Ziel: einige Bekanntschaft mit einem leichteren Prosaiker und mit Homer; Kenntnis des Hauptsächlichsten von der griechischen Formenlehre und Syntax. Pensum für Klasse III: Leseübungen, Xenophons Anabasis begonnen, Formenlehre; für Klasse IV: von Xenophons Anabasis etwa $1^1/_2$ Buch, eine Rhapsodie aus Homers Odyssee oder Iliade, die Formenlehre abgeschlossen, das Hauptsächlichste von der Syntax.

Das K. schlägt nun folgenden Stundenplan für das Gymnasium vor:

Unterrichtsfächer	Realgymnasium				Lateingymnasium			
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Religion	2	(−1) 1	2	2	2	(−1) 1	2	2
Schwedisch	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3
Latein	—	—	—	—	6	6	(−1) 6	(−1) 6
Deutsch	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2
Englisch	3	3	3	3	(−1) 2	(−1) 2	2	2
Französisch	(−4) −	4	4	4	(−4) −	4	4	4
Geschichte	3	(−1) 2	3	3	3	(−1) 2	3	3
Geographie	(+2) 2	(+1) 1	—	—	(+2) 2	(+1) 1	—	—
Mathematik	6	6	(−1) 6	7	4	4	5	5
Naturgeschichte	(+1) 2	(+1) 2	1	1	(+1) 2	(+1) 2	1	1
Physik	(+1) 3	2	(+1) 4	3	(+1) 2	1	2	2
Chemie	2	2	2	2	—	—	—	—
Zeichnen	(+1) 2	(−1) 2	2	2	2	2	(+1) 2	(+1) 2
Zahl der Stunden in der Woche	30	30	32	32	30	30	32	32

Griechisch: Die Schüler des Lateingymnasiums, die Griechisch zu lernen wünschen, erhalten in den zwei höchsten Klassen Unterricht darin an Stelle des Unterrichts in Mathematik und Zeichnen (in III 7 St., in IV 7 St.).

Philosophische Propädeutik erhält als Freifach je 1 St. in III und IV außerhalb des Stundenplanes.

Die Ziffern in den Klammern bedeuten eine Vermehrung (+) oder Verminderung (−) im Vergleich mit dem jetzigen Stundenplan der Reallinie und der Lateinlinie ohne Griechisch.

Zu bemerken ist noch Eines. Das K. schlägt, um Ueberbürdung zu vermeiden und größere Freiheit zu geben, für die III. und IV. Klasse des Gymnasiums eine sehr bedeutende Wahlfreiheit vor. Nur Religion und Schwedisch sind ganz obligatorisch; und wer Griechisch lernt, muß auch Latein und Deutsch studieren, weil sonst seine Reifeprüfung zu leicht würde. Sonst hat ein Schüler in den zwei höchsten Klassen — oder vielmehr der Vater für ihn — das Recht ein oder, wenn sie zusammen auf dem Stundenplan nicht mehr als 6 Stunden wöchentlich umfassen, zwei Fächer nach freier Wahl und ohne Kompensation auszuschließen. Ein Schüler auf dem Realgymnasium, der die Mathematik ausgeschlossen hat, hat doch das Recht, nach Beratung mit dem betreffenden Lehrer an den Partien des Lehrfachs teilzunehmen, die er nötig hat, um dem Unterricht in der Physik folgen zu können.

Digitized by Google

Das Schuljahr — jetzt 36 Wochen, eine Woche Osterferien einberechnet — ist um 2 Wochen verlängert.

Die obligatorische Ferienarbeit wird durch eine freiwillige, von den Lehrern empfohlene ersetzt.

Die Lehrstunden sollen 45 Minuten dauern, die Pausen 10 Minuten.

Die Frage der Lehrergehälter ist seit vielen Jahren von der zweiten Kammer des Reichstags mit der Reformfrage verbunden. Das K. schlägt folgenden Gehalt vor:

Adjunkt: 3,000; 3,500; 4,000; 4,500 Kr. } zwischen diesen Gehaltsgraden
Lektor: 4,000; 4,500; 5,000; 5,500 „ } liegen je 5 Jahre.
Direktor an einer vollst. Schule 5,500—6,000 Kr. } zwischen diesen Gehaltsgraden
Direktor an einer 6 kl. Realschule 4,500—5,000 „ } liegen je 10 Jahre.

Unter den in den Reservationen ausgedrückten Wünschen ist von der größten Bedeutung: 1. der Vorschlag von einem dreijährigen Gymnasium, 2. der Vorschlag von 13 Gymnasien mit sechsjährigem Lateinkursus und vierjährigem Kursus im Griechischen.

Vor dem 1. Mai sollen sich die Lehrer-Kollegien über den Vorschlag äußern.

Falun, 6. Februar 1903. Dr Enar Sahlin.

Mein Freund Sahlin schrieb mir bei Uebersendung vorstehenden Berichts: „Ich habe keine Reflexion gemacht. Die Reflexionen machst Du vielleicht selbst." Wenn ich einige mache, so weiß ich mich bei ihnen in Uebereinstimmung mit gar manchen tüchtigen Schulmännern Schwedens, mit denen ich dort oder hier meine Meinungen über Schulreform ausgetauscht habe.

Die ungeheuere Mühe, die man sich bei Ausarbeitung und Begründung dieser Vorschläge gemacht hat, scheint uns bedauernswert. Denn wie ihre Fundamente unhaltbar sind, so kann ihre Ausführung nicht von nennenswerter Dauer sein.

„Die Einrichtung einer einheitlichen Schule für Mitteilung einer allgemeinen bürgerlichen Bildung fordert die Beschränkung des Lateinischen auf vier Jahre." Aber wodurch wird denn eine solche Einheitsschule gefordert? Weder durch das Staatswohl noch durch das der Individuen. Wird denn der Einzelne zu dem, was er dem Gemeinwesen, dem Staat leisten kann, tüchtiger oder für sich glücklicher, wenn die Differenzierung der Vorbildungswege soweit hinausgeschoben wird? Werden jene Ziele nicht umgekehrt sicherer erreicht, wenn dieselbe möglichst früh eintritt? Oder glaubt man etwa an die Fabel, daß das Zusammensitzen auf derselben Schulbank bis in das Pubertätsalter hinein Bedingung und Ursache der Eintracht zwischen den verschiedenen Berufsarten sei?

Sodann die verkehrte Entgegensetzung von sachlichem und sprachlichem Wissen, als ob nicht die Kenntnisnahme einer Sprache (und zwar in noch ungleich höherem Grade einer, die entlegenen Zeiten angehört, als einer modernen) eine Fülle von sachlichem Wissen brächte, auf den verschiedensten Gebieten, z. B. auf denen der Politik und Religion. Ist es denn nicht richtig, was ein über Sprachen- und Sachenkenntnis gleich großartig gebietender Gelehrter des vor. Jahrh. gesagt hat: „Wie die Welt sich in der Erkenntnis spiegelt, so spiegelt sich die gesamte Erkenntnis noch einmal in der Sprache; sie enthält daher die allgemeinste Wissenschaft des ganzen Volkes", oder was ein berühmter noch lebender Historiker ausgesprochen: „In den Sprachen findet man alle Affekte, Gedanken, die Geschichte und das sittliche Leben eines Volkes"? Wo immer dies Verhältnis von Wort und Sache im Lateinunterricht nicht zur Geltung kommt, ist jedenfalls das Latein nicht schuld.

Ganz bedenklich aber wird die Argumentation des Komitees, wo von der vollständigen Umgestaltung der Sprachwissenschaft in neuerer Zeit und von den wohltätigen Wirkungen die Rede ist, die dies auf den Schulunterricht habe. „Man hat jetzt eingesehen, daß in erster Linie Gegenstand der Forschung die gesprochene Sprache sein soll." Also ihr werden für die Forschung die höchsten schriftstellerischen Leistungen nicht bloß nicht gleichgestellt, sondern diese treten in zweite Linie. Und wenn diese Anschauung maßgebend auch

Digitized by Google

für die Schule sein soll, so kommt man zu dem Satz, daß die Kenntnisnahme bewundernswertester Kunstwerke menschlichen Geistes aus alter und neuer Zeit auch für die Bildung der Jugend weniger wichtig, als die Beschäftigung mit den gesprochenen Sprachen ist. Das entspricht denn allerdings einer neuerdings angepriesenen Methode des neusprachlichen Unterrichts, die aber nicht eine Erhöhung, sondern einen starken Niedergang der geistbildenden Kraft dieser Lehrfächer bedeutet.[1])

Und was für ein Vorschlag resultiert aus den Erwägungen des Komitees? Vier Jahre Latein mit 24 Stunden wöchentlich in allen Klassen zusammen, in welcher Zeit geleistet werden soll: Lektüre von Stücken des Cornelius Nepos, Cäsar oder Curtius, Livius oder Sallustius, Cicero, des Ovid oder Virgil, von ausgewählten Liedern des Horaz (alles teilweise ex tempore), und im Zusammenhang mit dem Textstudium Grammatik, Mythologie, Antiquitäten. Der Vorschlag sollte, meine ich, die Ueberschrift tragen „Wirksame Anleitung zum Dilettantismus", zumal, was etwa noch einigermaßen vor dieser Gefahr schützen könnte, schriftliche Uebertragungen aus dem Schwedischen ins Lateinische, jetzt grundsätzlich nicht nur aus der Reifeprüfung, sondern auch aus dem Unterrichtsbetrieb verbannt werden soll. Oder auch „Sicheres Mittel, die klassischen Schulstudien völlig zu beseitigen", zumal, was in den wirklichen Gymnasien einen wesentlichen Halt für das Latein bildet, der griechische Unterricht, nunmehr auf 2 Jahre fakultativen Betriebs mit je 7 wöchentlichen Stunden beschränkt sein soll, die man wählen kann statt der sonst obligatorischen 7 Stunden Mathematik und Zeichnen, und die die Teilnehmer zu dem Ziel führen sollen, $1^1/_2$ Bücher Xenophon und 1 Buch Odyssee oder Ilias gelesen zu haben. In der Tat, ohne eine Spur von Kühnheit kann man voraussagen, daß der oben abgedruckte Gymnasiallehrplan nur die Bedeutung eines Uebergangsstadiums zu weiterer Beschränkung des klassischen Unterrichts bis zu seiner vollständigen Ausmerzung haben kann, da man, je weiter die Beschränkung geht, immer mehr mit Recht behaupten wird, daß die Frucht dieser Lehrfächer unerfreulich sei, und da man zweifellos zugleich weitere Ansprüche zu Gunsten anderer Unterrichtsgegenstände erheben, z. B. die Durchführung des geographischen Unterrichts bis zu den obersten Stufen und die Einführung der Chemie auch in die Gymnasialklassen fordern wird. Hat doch schon 1881 der Zeitungsredakteur Hedin in der zweiten schwedischen Kammer voll Befriedigung erklärt: man solle nur noch ein klein wenig warten, dann werde man die lateinische, wie die griechische Sprache aus der Schule verschwinden und nach der Universität übersiedeln sehen.

Gegenüber solchen unausbleiblichen Folgen hat der Hinweis auf den geachteten Platz, den Schweden unter den Kulturstaaten einnimmt, wenig Wert. Es nimmt ihn jetzt noch ein, und man erlaube mir hinzuzufügen, daß es mir bei meinen Beziehungen zu schwedischen Gelehrten und Schulmännern und bei meiner Hochschätzung des ungemein begabten und tüchtigen schwedischen Volkes inniger Wunsch ist, das Land möchte diesen Platz allezeit behaupten. Aber wie, wenn nun einer der Grundpfeiler des einst errichteten Gebäudes ganz beseitigt wird? Auch gibt es doch verschieden hohe Kulturstufen. Auf der höchsten steht kein Volk, das für die Jugend aller Schulen auf autoptische, lebendige Bekanntschaft mit dem griechischen und römischen Altertum verzichtet.

---

1) Daß die mit Hilfe des Lateins getriebene „Denkgymnastik" nicht als unerläßlich für höhere allgemeine Bildung angesehen werden kann, ist zuzugeben, verkehrt aber die Meinung, zu der man im Gutachten offenbar neigt, daß mit verschiedenen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen das gleiche Ziel in der Geistesgymnastik erreicht werde, wenn man nur die richtige Lehrmethode anwende. Der gymnastische Wert der einzelnen Lehrgegenstände ist vielmehr recht verschieden. Die spezifische Wirkung des altklassischen Unterrichts in dieser Richtung beruht auf dem überaus starken syntaktischen und lexikalischen Unterschied zwischen den klassischen Sprachen und der Muttersprache, infolge dessen die Umsetzung aus ihr in jene und aus jenen in diese wesentlich mehr Denkanstrengung und eindringendere Erwägungen fordert, als das Herüber- und Hinübersetzen im neusprachlichen Unterricht. Zugleich ist jener Unterschied Grund eines anderen Vorteils. Die klare Erkenntnis der Eigenart unserer Muttersprache und die scharfe Erfassung des Wertes der muttersprachlichen Ausdrücke gelingt entschieden in höherem Maß durch die Vergleichung mit dem Lateinischen und Griechischen, als durch die mit anderen modernen Sprachen.

Digitized by Google

Das Komitee tröstet bei seinen Vorschlägen mit dem Hinweis auf das Zurückgehen des Lateinunterrichts in anderen Ländern. Preußen konnte da nach dem Kaiserlichen Erlaß vom Jahre 1900 nicht wohl angeführt werden, weil dort nunmehr die Zahl der Lateinstunden wieder vermehrt ist. Aber Norwegen — ja, das konnte angeführt werden, doch nicht zum Trost. (Nebenbei gesagt, ist die Berufung eines schwedischen Komitees auf eine norwegische Einrichtung wohl ebenso vereinzelt, wie es die eines norwegischen Ausschusses auf eine schwedische Institution wäre.) Denn, wer meinen wollte, daß in Norwegen Jedermann zufrieden sei mit der Vollendung der nivellierenden Einheitsschule und der Hinauswerfung des Lateins, der täuscht sich. Auch wo man zuerst nach der Seite der unglückseligen, Niemandem förderlichen und Unzähligen schädlichen Gleichmacherei neigte, denkt man zum Teil jetzt anders. Als 1896 das Heidelberger Gymnasium zu seinem Jubiläum einen Glückwunsch aus Christiania erhielt mit dem Wortlaut: Vestro gymnasio saecula futura permensis digna vovent magistri Norvegici, qui cum triste domi doleant veterum studiorum exitium, sperant non moritura ea esse foris, und mit den Namen von 6 Universitätsprofessoren und 16 Schulmännern, — da befand sich unter den letzteren zu meiner Verwunderung auch Jemand, der sich mir gegenüber früher nichts weniger als konservativ geäußert hatte. Die Herren von der Majorität des schwedischen Ausschusses sollten, meine ich, ihren Blick nicht auf Norwegen und Rußland, sondern lieber auf England und Nordamerika richten und erwägen, ob der Fortschritt, den sie anempfehlen und der ja eine schon früher in Schweden eingeschlagene Richtung verfolgt, nicht ein Fortschritt nach hinten ist.

Aber was gehen diese skandinavischen Schmerzen, liebes Deutschland, dich an? Recht sehr, sowie Jemanden ein Abgrund angeht, in den man hineinschaut und in den ein Anderer hineingefallen ist. Die Geschichte der Entwicklung des schwedischen höheren Schulwesens ist überaus belehrend. Sie zeigt, daß, wenn einmal die Grundlegung des fremdsprachlichen Unterrichts durch das Latein aufgegeben und der Beginn mit dieser Sprache, die sich hierzu und zur Fundamentierung aller höheren Schulstudien so hervorragend eignet, auf eine spätere Stufe verschoben ist, dann sich der gesamte klassische Unterricht auf einer schiefen Ebene befindet, von der er trotz der Einsicht und der Proteste der Verständigen allmählich immer tiefer bis zum Untergang gleitet. Es hat im Jahr 1885 bei der Befragung der schwedischen Universitäten, Domkapitel und Lehrerkollegien über die damals vorliegenden Vorschläge einer Kgl. Unterrichtskommission keineswegs an Gutachten von den drei genannten Seiten gefehlt, in denen entschieden und mit bester Begründung der Wunsch ausgesprochen wurde, daß das Latein wieder zur grundlegenden Sprache gemacht werden möchte. Sie sind in meiner Schrift über die Einheitsschule S. 92—96 zusammengestellt. Man kann sich nicht deutlicher darüber äußern, wie das Bildungsniveau der gelehrten Stände in Schweden infolge der Einheitsschulorganisation und der Hinausschiebung des klassischen Unterrichts stark im Sinken begriffen sei, als dies der durch zahlreiche Studenten- und Kandidatenexamina belehrte Historiker Professor Odhner in Lund gethan hat. Aber aller Einspruch war vergebens, es blieb bei dem Anfang des Lateinunterrichts in der unserer Untertertia entsprechenden Klasse; nur die weitere Hinausschiebung desselben nach Untersekunda wurde damals auch von der Kommission nicht gutgeheißen. Das heutige Komitee empfiehlt sie abgesehen von einem Sondergutachten dringend, ein morgiges wird den Beginn des Lateinunterrichts nach Unterprima schieben und das Griechische vor die Tür des Gymnasiums setzen, ein übermorgiges das Lateinische dem Griechischen nachschicken.

So etwas kann bei uns nicht passieren? Der Direktor der Leibnitzschule in Hannover (der Verbindung eines Reformgymnasiums und Reformrealgymnasiums) hat in der von wärmster Hochschätzung des klassischen Unterrichts erfüllten Rede, die er am 23. März 1899 hielt, behauptet: „Im Ernst kann es bei uns keiner versuchen, dem Beispiel der skandinavischen Länder zu folgen und die Hand an das Dasein des Gymnasiums zu legen: die alten Sprachen bleiben uns ein Bildungsmittel ersten Ranges.“ Die Empfindungen des geehrten Kollegen Ramdohr teile ich, die Prognose nicht. Am Versuch fehlt es schon jetzt nicht. Darum heißt es nach meiner Ueberzeugung: Principiis obsta! G. Uhlig.

Digitized by Google

Aus der Praxis des griechischen Unterrichts in Westminster School.

Als ich im Frühjahr 1886 die altberühmte Westminster School in London besuchte, die damals unter der Leitung des den klassischen Philologen wohlbekannten Gunion Rutherford stand, interessierte mich besonders, was ich von den dortigen Leistungen im griechischen Unterricht hörte und sah. Als ich aber nach Jahren darüber etwas veröffentlichen wollte, fand ich die Notizen, die ich mir gemacht hatte, doch unzureichend hierfür und wandte mich deshalb mit der Bitte um einige Angaben an meinen englischen Kollegen, der inzwischen in Ruhestand getreten ist und zu Bishopstone bei Lewes in East-Sussex der Fortsetzung seiner philologischen Studien lebt. Er entsprach in liebenswürdigster Weise meinem Wunsch, bedauerte nur, ganz seinem Gedächtnis vertrauen zu müssen, da ihm die Akten der Schule nicht zur Hand seien, und deshalb nur Mitteilungen allgemeiner Art machen zu können. Erst in einem zweiten Schreiben sandte er mir einige spezielle Testimonia und stellte mir zugleich in Aussicht, daß ich später mehr der Art durch die Freundlichkeit seines Amtsnachfolgers erhalten könne. Ich hoffe, manchen Lesern etwas Willkommenes mit dem Abdruck dessen zu tun, was mir Rev. Rutherford über den Betrieb des griechischen Unterrichts an der von ihm 18 Jahre geleiteten Anstalt mitgeteilt hat. Es zeigt klar, wie weit man es dort in der griechischen Lektüre und den griechischen Uebungen bringt, und widerlegt den immer noch grassierenden Aberglauben, daß durch die letzteren die erstere nicht gefördert, sondern stark beeinträchtigt werde. Und zugleich erhellt daraus die glückliche Unreglementiertheit der Schulmänner an den englischen höheren Schulen.

Mit einer Bemerkung der letzteren Art beginnt gleich der erste Brief. Während in Deutschland (so meint der Schreiber) one system common to all Gymnasia sei, finde sich in den English Public Schools little system or none, indem jeder Direktor tue, was in seinen Augen recht sei. Dann fährt R. fort:[1])

During my Headmastership — I cannot say whether this is the case still — boys were upon admission placed as their parents might determine either on what was called the Modern Side or on the Classical Side. In the former case they learned some Latin, but no Greek; in the latter they learned both Latin and Greek in every Form from the lowest to the highest.[2]) It is of Greek and only of Greek that you ask me to give an account, and I shall as far as possible say nothing of the other subjects of instruction.

In the lowest Form (average age about 13 years) they were taught their Accidence[3]) and had to translate in writing from English into

---

1) Die Drucksperrungen im folgenden entsprechen nicht Unterstreichungen des Briefschreibers, sondern sind von mir hauptsächlich zu dem Zweck angeordnet, um Dinge hervorzuheben, die mir besonderer Beachtung wert scheinen.

2) Es sind im ganzen acht Klassen. Gewisse lateinische Kenntnisse aber müssen auch die in die unterste eintretenden Knaben (von durchschnittlich 13 Jahren) mitbringen. Der von Dr. Karl Breul in Bauemeisters Handbuch veröffentlichte Prospekt des alten Clifton College (bei Bristol), das auch eine Preparatory School für Knaben von 7—10 und eine Junior School für solche von 10—13 Jahren umfaßt, fordert, daß Knaben von 11 Jahren die lateinische Formenlehre bis zu Ende der regelmäßigen Verba kennen und daß solche von 12 zugleich einige Kenntnis der Syntax besitzen, nebst einer gewissen Geübtheit im Verstehen lateinischer Sätze und im Uebersetzen ins Latein. Die hier an die zwölfjährigen gestellten Anforderungen werden sicher auch die sein, welche bei Aufnahme in die unterste Klasse von Westminster School erfüllt sein müssen. (Diese Notiz vergleiche man nebenbei mit der im vorigen Heft mitgeteilten Behauptung des Herrn Oberbürgermeister Bentler in Dresden, daß in England kein Knabe vor dem 14., 15. Jahre die klassischen Sprachen zu lernen beginnt). U.

3) Accidence heißt ein Buch, das die lateinische oder griechische Formenlehre enthält. Der Ursprung dieser Bezeichnung liegt in den Bemerkungen, die Dionys der Thraker in seiner Grammatik auf die Definition der flektierbaren Redeteile folgen läßt, z. B. auf die des Verbum: *παρέπεται τῷ ῥήματι ὀκτώ, ἐγκλίσεις, διαθέσεις, εἴδη, σχήματα, ἀριθμοί, πρόσωπα, χρόνοι, συζυγίαι.* Denn für *παρέπεσθαι* sagen die lateinischen Grammatiker in den entsprechenden Bemerkungen accidere, beispielsweise Donat: verbo accidunt septem, qualitas, coniugatio, genus, numerus, figura, tempus, persona. So können die Flexionen Accidentia der beugungsfähigen Wörter heißen. U.

Digitized by Google

Greek and vice versa simple sentences containing only words of the same form as those which they had learned in their Accidence. Their reading was Greek of the most elementary kind, mostly Greek stories compacted by some modern maker of school-books. In the Form next higher much the same method was pursued, except that before a boy left it he had broken ground with Xenophon. Form by Form, this system was carried through, each having assigned it a set portion of Greek Accidence or syntax to learn by means of grammar and of written rendering of English into Greek. A Greek author was of course read in every Form but the lowest, the master having leave to select any that he thought most fitted for the boys. The favourite books were abridged editions of Greek plays or selections from Thucydides.

I need not give the names of the Forms, because in an old school like Westminster they were of an excentric traditional character, and could convey no substantial meaning. There were eight in all, the highest, my own Form, being called the Seventh. 'Removes' were given at the end of each term — there were three terms in the year [1]) — and boys were only moved into the next higher Form to their own, if they reached a certain standard of knowledge. If they had not been promoted by a certain age, they were not allowed to remain in the School. Thus a clever and industrious boy might obtain three removes in each year, and thus too it happened that in my own Form I sometimes had boys reading Greek and Latin with me for three or even four years before they left School for the University at the age of 19 years.

Before reaching my Form they had read some Xenophon, several plays, some books of Homer, a little Thucydides, and perhaps a little Plato, most of this having been done in the Forms next my own. But in the VII, consisting as it did of boys with more than average capacity, it was possible to read rather widely, all the more that, before entering the Form at all, all had passed an examination exempting them from the Matriculation Examination at Oxford or Cambridge, and were free to give up Mathematics. Perhaps I may here interpolate that as soon as a boy entered the Seventh, he substituted lessons in German for the lessons in French which he had been accustomed to have in all the under Forms.

With plenty of time on their hands boys in the Seventh might be expected, and were expected to read widely in Greek and Latin. They had to show up four 'Compositions' weekly, two in Latin and two in Greek; and in this way many acquired a considerable knowledge of Greek and Latin idiom, and real taste and facility in rendering passages from the best English authors into Greek and Latin prose and verse. At times we covered ground very rapidly reading much of one author, and saturating ourselves with his thought and style, and only occasionally, say in one or two hours weekly, analysing minutely certain short passages. All

1) Die Tertiale heißen an der Westminsterschule Play Term (von Ende September bis Weihnachten reichend), gewiß wegen des besonders in dieser Zeit betriebenen Fußballspiels; Lent Term (von Mitte Januar bis Ostern), von der in diesen Zeitraum fallenden Fastnacht; Election Term (von Ostern bis Ende Juli, bis zum Anfang der großen Sommerferien reichend), doch wohl so benannt, weil der Schluß dieses Tertials der Hauptversetzungstermin ist. U.

Digitized by Google

the authors read were from the classical period, except of course the New Testament, or, much more rarely, the LXX; but we read as the humour took me, and not on any graduated system. I had to consider the proportion of boys in the Form at any time who had or had not read certain authors, and to determine the work accordingly. But now and then, when the bulk of the Form had not greatly altered for some time, and all had read much of the regular authors, we made an excursion into those more seldom read, the fragments of the lyric poets, for example.

For use out of school a boy might equip himself with any annotations or helps (other than translations) he liked, provided he brought into school nothing but the plain text on a full page in an edition substantially uniform with that he had been ordered to get. I laid great stress upon this, and would still do so, if I still taught boys. There is no other way, in which a boy can be trained to bring his whole intelligence into play in order to understand a writer's thought.

We had always standard works of reference in the room, and one boy was set to find things out, when we got into difficulties; and if that did not suffice, the difficulties had to be tackled by boys and master out of school and talked over the next day.

Jan. 27th 1903. W. G. Rutherford,
Headmaster of Westminster School
1883—1901.

Aus den weiteren Mitteilungen unseres englischen Kollegen entnehmen wir, daß, was von griechischer Lektüre in der Seventh während des Schuljahrs 1892/93 absolviert wurde, bestand in Herodots V. und VI. Buch, Demosthenes' olynthischen und philippischen Reden, Aeschylus' Persern und Agamemnon, Euripides' Hecuba, Paulus' Briefen an die Galater und Philipper, wobei nach dem oben abgedruckten Briefe anzunehmen ist, daß die Schüler in der zweitobersten Klasse schon von Sophokles, Thucydides und Platon gelesen hatten. (Von Werken der römischen Literatur wurden im gleichen Jahr gelesen Briefe Ciceros, Tacitus' Germania und Agricola, Juvenals Satiren 1. 3. 4. 5. 7. 8. 10., Virgils Aeneis II., IV. Etwas merkwürdig erscheint die Auswahl deutscher Lektüre: Schillers „Der Neffe als Onkel" und Heines Harzreise.) Ferner empfing ich zwei Proben von Uebersetzungen in das Griechische, eine prosaische und eine metrische. Die letztere ist die Uebertragung von Miltons Paradise Lost IV. 98—109:

For never can true reconcilement grow
Where wounds of deadly hate have pierced so deep:
Which would but lead me to a worse relapse,
And heavier fall: so should I purchase dear
Short intermission bought with double smart.
This knows my Punisher: therefore, as far
From granting he, as I from begging peace.
All hope excluded thus, behold, instead
Of us outcast, exiled, his new delight,
Mankind created, and for him this world.
So farewell hope, and with hope farewell fear,
Farewell remorse: all good to me is lost.

ὡς οὐκ ἀληθὴς γίγνεται διαλλαγή,
οὗ τραύματ' ἔχθους ἐμπέπηγε καίρια·
διαλλαγεὶς γὰρ πράγματ' ἐς κακίον' ἄν
τῶν νῦν πέσοιμι, σφάλμα δυσφοριώτερον·
καὶ γὰρ βραχεῖαν συμφορῶν ἀναψυχὴν
δύης δεχοίμην ἂν διπλῆς ὠνούμενος.

Digitized by Google

εἰδὼς δ' ὁ μὲν τάδ', οὐ πορεῖν ἔχθους λύσιν,
ἐγὼ δ' ὁμοίως οὐ παραιτεῖσθαι θέλω.
ὥστ' ἐλπὶς ἤδη πᾶσ' ἐμοὶ κατέφθιται.
ἡμῶν δ' ἀτίμων ἀντὶ κἀκβεβλημένων
ὑπαγκάλισμ' ἴδεσθε τοὺς βροτοὺς νέον.
οὓς ἔπλασ' αὐτός, γῆν τε πορσύνας ἔχει.
πρὸς ταῦτα δ' Ἐλπὶς χαῖρε, καὶ μετ' Ἐλπίδος
χαῖρ' ὦ Μετάγνοι' ὧν δέδραχ' ἁμαρτιῶν,
Φόβος τ'· ἐμοὶ γὰρ πᾶν ὄλωλε νῦν καλόν.

J. S. Phillimore Q. S. VII form
July 3d 1891.

Von der prosaischen griechischen Uebersetzung habe ich leider noch nicht das englische Original. Ist mir's bekannt geworden, so werde ich auch diese abdrucken lassen. Die Höhe der in dieser Hinsicht auf Westminster School gestellten Anforderungen kann man übrigens auch wohl ermessen nach dem bei Macmillan erschienenen Second Greek exercise book, in dem zum Zweck der Uebertragung ins Griechische längere und kürzere Stellen aus Werken Macaulay's, Swift's, Grote's u. a. zusammengestellt sind und zu dem im selben Verlag von Rutherford ein Key (mit musterhaften Versionen) veröffentlicht worden ist. U.

Bemerkungen über den Wert des Lateinischen und Griechischen für die Erziehung auf dem humanistischen Gymnasium.

Der Wert der beiden klassischen Sprachen für die Erziehung der Schüler auf dem humanistischen Gymnasium ist nicht ganz der gleiche. Während für das Lateinische das Uebergewicht auf der formalen Seite liegt, bildet beim Griechischen der Inhalt der gelesenen Schriftsteller den Schwerpunkt. Wir behandeln deshalb die beiden Unterrichtsfächer von einander gesondert.

Die Sprache der Römer hat, dem ernsten, vielfach starren Wesen des römischen Charakters entsprechend, eine härtere, unbiegsamere, geschlossenere und darum logisch schärfer entwickelte Form als andere. Wenn sie auch selbstverständlich nicht ein Ausdruck der absoluten Logik ist und so wenig wie irgend eine andere Sprache alle feinen Unterscheidungen des menschlichen Denkvermögens auch genau sprachlich auszuprägen vermag, so ist doch das Rechtsvolk, das sie sprach und schrieb, in besonderem Maße bemüht gewesen, das Gedachte so zum Ausdruck zu bringen, daß über die Absicht des Sprechenden oder Schreibenden kein Zweifel entstehen kann. Daß die Sprache in diesem Bemühen durch den überlieferten Sprachstoff gehemmt war und nicht mehr für neue Denkformen auch neue Sprachformen schaffen konnte, sondern vielmehr genötigt war, das überkommene Sprachmaterial den neu erwachsenden geistigen Bedürfnissen anzupassen, ist in dem natürlichen Gang der Entwicklung begründet. Daher kommen manche sprachliche Erscheinungen im Lateinischen, die einer strengen Prüfung unlogisch erscheinen müssen; so z. B. der verschiedenartige Gebrauch des relativen Adverbium ut und seine Verwendung als Konjunktion der Folge mit dem Konjunktiv, der auf lateinischem Gebiet als Modus der Vorstellung erscheint, während doch die Folge als Tatsache im Indikativ gegeben werden sollte; ferner die weitverzweigte Benutzung der Partikel cum. Ursprünglich ein demonstratives Adverbium in der Bedeutung „da", leitet es einen zeitlich folgenden Hauptsatz ein. Der stetige Gebrauch und die Neigung jeder Sprache, von der Nebenordnung zur Unterordnung überzugehen, bewirkt, daß solche Sätze allmählich als untergeordnete empfunden werden. Daher behält es für den Standpunkt der Gegen-

Digitized by Google

wart die Verbindung mit dem Indikativ bei. Es muß aber zugleich die Funktion übernehmen, auch gedachte, kausale Verhältnisse auszudrücken, und da diese und zeitliche sich nahe berühren, ja öfter in einander übergehen, so entsteht die eigentümliche Erscheinung, daß in der Erzählung das temporale cum den Konjunktiv zu sich nimmt, obwohl eine Tatsache vorgeführt werden soll. „Die Feinde standen im offenen Feld; da beschlossen die Römer sie anzugreifen." In innigere Verbindung gebracht, nehmen diese Gedanken die Form an: „Die Römer beschlossen anzugreifen; da, bei dieser Gelegenheit, standen die Feinde in offenem Felde;" und bei Anwendung der Unterordnung diese: „Als die Feinde in offenem Felde standen, beschlossen die Römer sie anzugreifen." Daß die Feinde in offenem Felde standen, war aber auch der Grund des Angriffs. So ergibt sich die Form: „als bezw. da die Feinde in offenem Felde standen", u. s. w. und damit der Konjunktiv neben cum. Sind diese Spracherscheinungen an sich unlogisch, so nötigen sie doch oder gerade deshalb zum Nachdenken und schärfen es durch die Erkenntnis des Gegensatzes zwischen der Sprachform des eigenen und der des fremden Idioms, zwischen Logik und sprachlichem Ausdruck.

Dazu kommt noch ein zweites, was die Denktätigkeit in erhöhtem Maße in Anspruch nimmt. Der Wortvorrat der alten Sprache ist ein sehr beschränkter im Verhältnis zum Reichtum der modernen. Es erwächst daher die zweifache Aufgabe, die weit reicheren Ausdrucksformen der deutschen Sprache mit den vergleichsweise ärmlichen Mitteln der lateinischen genau und möglichst erschöpfend wiederzugeben, und umgekehrt die starren, in streng geschlossener Form und vieldeutigen Worten niedergelegten Gedanken des Römers in die beweglichen, vielfach schillernden und differenzierten, dabei eindeutigen deutschen Worte zu kleiden und dabei ihren Sinn und Gehalt treu und genau herauszuheben. Man denke nur an fides = Treue, Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit, das gegebene Wort, Kredit, oder an tristis = traurig, betrübend, finster, häßlich. Von welcher Wichtigkeit diese Operation für die logische Schulung des jugendlichen Geistes ist, liegt auf der Hand, da er jederzeit genötigt ist, die bunte Ausdrucksfähigkeit der Muttersprache mit den dürftigeren Mitteln der antiken abwägend zu vergleichen und zu decken.

Mag es sich nun aber um Grammatik oder um Bedeutungslehre handeln, für den Unterrichtsbetrieb und die Entwicklung des Denkvermögens ist es von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit, daß der Schüler nicht gelehrt wird auszugehen von einem fertig vorliegenden System der lateinischen Grammatik, sondern von einem ihm zunächst Bekannten und Verständlichen, von seiner Muttersprache. Insofern ist es richtig zu verlangen, man müsse beim Unterricht in einer Sprache das induktive Verfahren anwenden, das vom Bekannten zum Unbekannten aufsteigt. Dies kann aber nimmer so geschehen, daß dabei das Lateinische selbst zugrunde gelegt wird, das dem Schüler immer eine unbekannte Größe beiben wird. Denn wie ist es möglich, das induktive Methode zu nennen, wenn man dem Schüler in einem halben Dutzend von Beispielen der fremden lateinischen Sprache eine vom Deutschen abweichende Spracherscheinung zeigt, um ihn daraus eine Regel ableiten zu lassen? In solchem Fall beweist ein Beispiel gerade so viel, wie sechs. Bekannt ist ihm nur die Muttersprache: von ihr gehe man also aus, und man wird sehen, daß die vielfach gehaßte Grammatikstunde dem Schüler interessant und erfreulich wird, da er auf Schritt und Tritt erkennen lernt, wie sein geliebtes Deutsch vielfach eine ganz andere Form des sprachlichen Ausdrucks bietet, als die antike Sprache, wie verschieden also die beiden Völker auch gedacht haben, wie andererseits beide Sprachen öfter wunderbar übereinstimmen. Einer nach diesem Grundsatz aufgebauten Schulgrammatik bedürfen wir für einen wirklich ersprießlichen Unterricht, der die Vorzüge und Vorteile, die das Lateinische bietet, allseitig benutzen lehrt; und das ist schon lange der Fall, nicht erst, seitdem die

Digitized by Google

Zahl der lateinischen Lehrstunden in so bedauerlicher Weise beschnitten worden ist. Denn die Zeit ist lange vorbei, wo die Schüler lateinisch denken und fühlen lernten. Auch dient nicht mehr umfangreiche Lektüre lateinischer Schriftsteller, die fremde Sprache wie eine Muttersprache zu verwenden. Nachdem man einmal im Unterricht den logischen Wert der lateinischen Sprache betont und den Schüler genötigt hat, sich stetig des tiefgreifenden Unterschiedes zwischen deutscher und lateinischer Sprachdenkweise bewußt zu werden, ist es notwendige Folge geworden, daß man von der Muttersprache ausgeht, diese zum Prinzip für den Aufbau der lateinischen Sprachlehre macht, also in Wahrheit eine lateinische Grammatik für Deutsche verfaßt, daß aber nicht mehr ein bloß aus dem Wesen der fremden Sprache sich ergebendes System der lateinischen Grammatik zur Grundlage des Unterrichts gemacht wird. Ich habe das schon i. J. 1889 in der Zeitschrift für Gymnasialwesen XXXXIII S. 271 ff. ausführlich dargelegt und begründet, aber, so viel ich sehe, ohne Erfolg. Es schießen vielmehr infolge der für das Lateinische beschränkten Unterrichtszeit zahllose im Umfang immer mehr beschränkte Schulgrammatiken aus dem Boden, die den einzigen Vorteil, den der systematische Aufbau der Sprachlehre hatte, auch noch aufgeben: dem Schüler bei der Lektüre der lateinischen Autoren allzeit über seltenere Spracherscheinungen Auskunft zu geben.

Da nun das Lateinische in seinen Ausdrucksformen so verschieden von der deutschen Sprache ist, so ist es ganz besonders geeignet, die Denktätigkeit zu üben und die Denkfähigkeit zu steigern, ganz anders noch, als das Griechische, dessen Syntax in weitem Umfang mit der deutschen übereinstimmt. Unbegreiflich ist mir daher, daß man lateinisch-griechische Parallelgrammatiken, in denen, so weit möglich, die einzelnen Paragraphen sich entsprechen, herrichtet und zwar in neuester Zeit wieder mehr, angeblich einer gesteigerten Intensität und zugleich einer Erleichterung des grammatischen Betriebs zuliebe, nachdem dieser Fehler in den achtziger Jahren glücklich überwunden schien. Denn der Schüler wird geradezu zu falschen Anschauungen verführt, wenn ihm z. B. die ganz verschiedenen Verwendungen des lateinischen und des griechischen Infinitivs (wie sie in dem verschiedenen Ursprung der beiden Formen begründet sind) in einander entsprechenden Paragraphen der betreffenden Grammatiken vorgeführt wird. Ebenso weicht die Anwendung des deutschen Infinitiv von der des lateinischen völlig ab. Darum wird es dem deutschen Knaben oft Schwierigkeiten bereiten, für die deutsche Infinitivkonstruktion die lateinische Form des Ausdrucks zu treffen. Ich bin nun schon vor mehr als 25 Jahren im Unterricht der Untertertia von dem deutschen Infinitiv ausgegangen und habe dadurch bei den Schülern einerseits Interesse für die mit Unrecht als trocken und langweilig gescholtenen grammatischen Stunden erweckt, andererseits ein sicheres Erkennen und Wissen von der Verschiedenheit und Gleichartigkeit des deutschen und des lateinischen Brauchs erzielt. Ich legte ihnen zunächst einen Satz vor, wie: „Er bewog die Helvetier, den Fluß zu überschreiten", und zeigte ihnen, daß das Lateinische hier nicht einen Infinitiv verwenden könne, sondern den Gedanken mit Hilfe des ut der Absicht wiedergeben müsse. Dann ließ ich sie feststellen, welcher Art das Verbum „bewegen" sei und welche Verba die gleiche logische Funktion haben, wobei sich bald fand, daß dies die positiven wie negativen Verba der Willensäußerung sind. Die Behandlung der Frage ergab ferner, daß auch die Folge im Deutschen öfter durch den Infinitiv, im Lateinischen stets durch ut-Sätze gegeben wird; z. B. „Es bleibt nur übrig, noch über die Wahl des Feldherrn zu sprechen", „Es gelang Cäsar, den Fluß zu überschreiten", „Es war dem Feldherrn unmöglich, zur rechten Zeit am Platze zu sein." (Wie aber zum Ausdruck der Folge im Deutschen auch „daß" verwendet wird, so fand sich bei näherer Betrachtung, daß oft, z. B. in passivischen Wendungen, auch im Deutschen die Absicht, die

Digitized by Google

Willensäußerung das „daß" nötig hat.) — Ferner findet sich im Deutschen der Infinitiv nach Substantiven, Adjektiven und Verben, wo im Lateinischen Gerundium, Gerundivum, Supinum steht. Wechselnde Wendungen, wie „die Kunst zu reiten" und „des Reitens" führen auf den Ersatz deutscher Substantive, besonders der Abstrakta auf —ung, durch Gerundium, Gerundivum oder Part. Perf. Pass. — Endlich wird der Infinitiv zur Wiedergabe des Grundes verwendet, z. B. „ich habe keinen Grund zu schreiben", wo lateinisches quod für ihn eintritt. — Daneben ergibt sich eine kleine Zahl von Uebereinstimmungen zwischen den beiden Sprachen, wo der Infinitiv als Subjekt bei dem Hilfsverbum mit einem Prädikatsnomen, oder als Subjekt oder Objekt nach Verben steht, womit sich die unterschiedliche Wiedergabe der Gedanken „Es ist töricht, wenn man andere durch Lügen täuscht" und „Es ist töricht, wenn (daß) du deinen Vater belogen hast" verbindet.

Bei der Behandlung dieser syntaktischen Erscheinungen war uns die deutsche Konjunktion „daß" entgegengetreten; also mußte verfolgt werden, auf welche verschiedenen Arten die fremde Sprache diese wiedergibt, einmal durch nt in Folge- und Absichtssätzen, dann durch quin nach negativen Verben. Zum andern sehen wir, daß sie in gewissen Fällen durch quod, in andern durch den Acc. c. Inf. zu übersetzen ist. Daß bei diesem Gang des Unterrichtes ein weites Gebiet der Syntax erkannt und infolge der stetigen Vergleichung von Bekanntem und Unbekanntem, Deutschem und Lateinischem zu beherrschen gelernt wird, liegt auf der Hand.

Ein weiteres, fruchtbares Gebiet bietet die Untersuchung der Uebereinstimmung und Verschiedenheit zwischen deutschem und lateinischem Indikativ und Konjunktiv. Gibt auch der Indikativ in beiden Sprachen gleichmäßig die Tatsachen wieder, so drängt sich alsbald die Neigung der deutschen Sprache für den Gebrauch des Modus potentialis auf, der dem Konjunktiv formal gleich ist. Will sie eine nur mögliche Tatsache vorführen, so zeigt sie dies auch sprachlich durch den Potentialis der Gegenwart oder Vergangenheit an, während das Lateinische einfach den Indikativ setzt: z. B. „ich könnte", „ich hätte gekonnt" neben possum, potui. Bei der Betrachtung des Konjunktivs muß dann weiter die große Verschiedenheit zwischen deutschem und lateinischem Konj. Impf. bezw. Plusquamperfekti erörtert und gezeigt werden, daß das beherrschende Prinzip in der lateinischen Syntax das Zeitverhältnis, also die Frage ist, ob eine Handlung einer anderen gleichzeitig ist oder ihr zeitlich vorangeht. Diese scharfe Unterscheidung ist unserer Sprache fremd; denn einmal stellt sie vielfach durch den Potentialis der Gegenwart oder Vergangenheit die Möglichkeit gegenüber dem reinen Zeitverhältnis in den Vordergrund, so in Sätzen der Folge, mit quod, quin, tamquam, nedum; zum andern läßt sie die zeitliche Bezeichnung in futurischen und temporalen Nebensätzen völlig außer Acht. Endlich erkennen wir, daß der Begriff einer in ihrem Verlauf dargestellten, beziehungsweise dauernden und gleichzeitigen Handlung, wie der momentanen fehlt, so weit dies durch Verbalformen gegeben wird, daß wir also ein historisches Tempus und somit eine Form der historischen Erzählung nicht haben.

Den ganzen Aufbau eines so gestalteten syntaktischen Unterrichtes hier vorzuführen, ist nicht am Platz; für die Erkenntnis der Art meines Verfahrens reichen die gegebenen Beispiele aus. Zweifellos ist aber, daß erst so die einzigartige Bedeutung der lateinischen Sprache für die Entwickelung der Denkfähigkeit und Steigerung der Denktätigkeit fruchtbar gemacht und diese in viel höherem Grade gebildet werden, wenn der junge Mensch von der ihm vertrauten deutschen Sprache ausgehend Gleichartiges und Verschiedenes klassifizieren muß und in jedem Augenblick genötigt ist, auf sein Denken anstatt auf die Prüfung der An-

Digitized by Google

wendbarkeit einer mehr oder weniger mechanisch auswendig gelernten Regel zurückzugehen.

Auf der andern Seite zwingt auch der beschränkte Vorrat des lateinischen Wortschatzes zu einer fortwährenden, nach den verschiedensten Seiten bildenden Tätigkeit des Geistes. Hier geht man im allgemeinen besser vom Lateinischen aus und zeigt bei der Uebertragung der Schriftsteller, wie dasselbe lateinische Wort je nach dem Zusammenhang durch verschiedene deutsche wiedergegeben werden muß, um das hier Erlernte, Angeschaute dann bei Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische zu verwerten. Darauf hat schon Nägelsbach in seiner lateinischen Stilistik und neuerdings P. Cauer in seinem Buche „Die Kunst des Uebersetzens" eindringlich aufmerksam gemacht. Wir lernen bei lateinischen Nomina die subjektive und objektive, die aktive und passive Bedeutung unterscheiden: z. B. fides subj. Treue, obj. Zutrauen; indignus pass. unwürdig, akt. empörend. Ferner zeigt die eigentliche und übertragene Bedeutung von Nomina und Verba so feine Uebergänge und Vermittlungen, daß sie leicht dem jugendlichen Verstande interessant und nutzbar gemacht werden können, wenn sie ihm nur in geeigneter Weise nahe gelegt werden. Denn auch hier herrscht Uebereinstimmung wie Gegensatz, bald im Deutschen der eigentliche, im Lateinischen der übertragene Ausdruck, bald umgekehrt. Weiter die verschiedene Art, wie die deutsche und lateinische Sprache ein Nomen beleben und es zum Subjekt machen; in unserer Sprache ist dies Verfahren viel umfassender, in der fremden beschränkter und daher der Schüler oft genötigt, die aktive Konstruktion in die passive zu verwandeln. Dabei lernt er die viel schärfere Art des Sprachdenkens kennen und schätzen, die den Römer vielfach bestimmt, ein Nomen nicht zum Träger der Handlung zu machen.

Das allgemeine Erfordernis, den Reichtum der deutschen Sprache mit den viel beschränkteren, aber dabei sehr scharfen, logischen Bezeichnungen der lateinischen Sprache zu decken (mag diese Tätigkeit nun dazu dienen, die lateinischen Schriftsteller in modernes Deutsch zu übertragen, oder die vielverschlungenen und differenzierten Vorstellungen des modernen Menschen mit den einerseits kürzern, andererseits prägnanteren Ausdrücken der antiken Sprache wiederzugeben), fordert stets, den feinen Wegen des Sprachdenkens nachzugehen.

Liegt somit zweifelsohne der Hauptwert der lateinischen Sprache auf der formalen Seite, so ist doch auch der Inhalt, den die lateinischen Schriftsteller bieten, für unsere Jugend von hoher Wichtigkeit, wenn sie auch in dieser Beziehung hinter den griechischen Autoren zurückstehen. Sie sind nicht nur insofern wertvoll, als sie vielfach allein Kunde von hellenischer Anschauung überliefern, sondern auch durch das spezifisch römische Element, das in ihnen zu Tage tritt. Dieser ihr Wert darf durchaus nicht unterschätzt werden, wie vielfach geschieht. Hat doch vor kurzem in der Monatsschrift für höhere Schulen 1902, S. 445 ff. der Kieler Biologe Reinke die Lektüre des Horaz, abgesehen von einigen Oden, für überflüssig und wertlos erklärt in dem Gedanken, dadurch auf dem Gymnasium Zeit für den Unterricht in der Biologie zu gewinnen. Was soll das Gymnasium nicht alles lehren, als ob die Bildung mit seiner Absolvierung abgeschlossen wäre! In Wahrheit will, soll und darf es nichts Anderes tun, als den jungen Menschen wissenschaftlich arbeiten und denken lehren, damit er gerüstet ist, die vielseitigen Erscheinungen des modernen Lebens selbständig zu beurteilen und aufgrund der Ausbildung seines Denkvermögens sich Neues, Fremdes, wie dem Gelernten Verwandtes, kritisch anzueignen.

Gerade für die Beurteilung unserer verschlungenen modernen Verhältnisse ist nichts geeigneter, als die sorgfältige und eindringende Lektüre Horazischer Satiren und Episteln. Denn während der römische Dichter in seinen Oden auf die Nachahmung seiner griechischen Vorbilder angewiesen ist und öfter geradezu

Digitized by Google

treffliche Uebersetzungen derselben gibt, seltener aber echt römische Vorstellungen in ihnen verarbeitet, schöpft er in jenen beiden Dichtungen unmittelbar aus dem Leben seiner Zeit und versteht es, uns ein sprechendes Bild derselben vorzuführen. Wie wertvoll für die Beurteilung der Gegenwart das genaue Studium der hexametrischen Dichtungen des Venusiners ist, lehrt schon eine oberflächliche Vergleichung der von ihm geschilderten Zustände mit den Bestrebungen und Verhältnissen unserer Tage. Jagen nach Reichtum und die kapitalistische Wirtschaft macht Horaz verantwortlich für die Uebel, die in Rom herrschen; er tadelt das Drängen nach der Großstadt, spottet über die knechtische Verehrung den Besitzenden und den Großen dieser Erde gegenüber, macht sich lustig über das literarische Cliquenwesen, indem er zeigt, wie die unbedeutenden Mitglieder literarischer Gesellschaften ihre Unfähigkeit gegenseitig preisend in den Himmel erheben. Wem fällt nicht die Aehnlichkeit des heutigen Treibens, die Gleichheit der Klagen bei den Verständigen unserer Tage auf? So weit geht beispielsweise die Uebereinstimmung, daß der Arzt den Horaz, der an Rheumatismus leidet, in einen Luftkurort schickt, um seinen Patienten wenigstens auf einige Wochen los zu sein. Und ist es nicht von Wichtigkeit für den jungen Menschen, die Wertlosigkeit mancher viel gepriesenen Güter so eindringlich geschildert zu lesen?

Ferner soll ihn die Lektüre des viel geschmähten und herabgesetzten Cicero unter anderem lehren, sich nicht zu brüsten mit dem Gedanken, wie wirs zuletzt so herrlich weit gebracht. Wir sind ja sehr stolz auf die Oeffentlichkeit und Mündlichkeit des Gerichtsverfahrens, dessen wir uns heute erfreuen im Gegensatz zu den geheimen, schriftlichen Verhandlungen, die in der Justiz bis zur großen französischen Revolution geherrscht haben. Wo haben aber die Männer dieser Zeit das kennen gelernt? Gerade bei Cicero. Denn in seinen Reden sahen sie, wie Kläger und Verklagter sich persönlich entgegentreten, wie der Verteidiger durch Kreuzverhör die Wahrheit zu ermitteln sucht, wie das Urteil des Richters der Kritik der Zuhörer unterliegt, während noch im 18. Jahrhundert der Beklagte meist nicht einmal den Namen des Klägers erfuhr. Mag man weiter über den Wert der Geschworenengerichte denken wie man will, so viel steht fest, daß wir sie dem römischen Gerichtsverfahren verdanken. Und woher stammt die parlamentarische Beredsamkeit unserer Tage? Die Männer der französischen Revolution, die sich durch sie zuerst hervortaten, haben sie unmittelbar aus den Reden Ciceros geschöpft, so weit daß sie selbst ganze Teile derselben in genauer Uebersetzung benutzt und vorgetragen haben. Schließlich lernt auch der Schüler in Ciceros Briefsammlung wirklich persönliche Briefe kennen, die einen unmittelbaren Gedankenaustausch zwischen befreundeten oder bekannten Persönlichkeiten enthalten und persönlich Erlebtes, Gewolltes und Gedachtes, die jeweilige Stimmung des Briefschreibers zu klarem Ausdruck bringen. Daher sind sie das Vorbild für Petrarca und die Leute der Renaissance geworden, ja ihr Einfluß erstreckt sich, wenn auch unbemerkt, noch auf die heutige Zeit. Wer sich genauer über die Bedeutung Ciceros für unsere Zeit unterrichten will, mag das Büchlein von Zielinski „Cicero im Wandel der Jahrhunderte" nachlesen.

Man wendet nun oft ein: die Bedeutung der klassischen Literatur für unsere ganze Kultur steht allerdings außer Zweifel; aber es lohnt sich nicht, so lange Zeit und große Anstrengung darauf zu verwenden, sie kennen zu lernen. Das kann man viel rascher und bequemer mit Hilfe von Uebersetzungen. Wie wenig das zutrifft, kann schon jeder erkennen, der eine neuhochdeutsche Uebersetzung von Fritz Reuter mit dem Original vergleicht, z. B. die Läuschen und Rimels. Diese voll Witz und Humor, jene dem gegenüber matt und platt. Und doch handelt es sich hier um ein Werk unserer Zeit und unserer Anschauungen. Wie viel mehr muß der gleiche Fall eintreten bei Literaturwerken, die einem andern Jahrtausend und einer andern Kulturepoche angehören! Es ist darum von höchster

Digitized by Google

Wichtigkeit, daß die Jugend unseres Gymnasiums diese Dinge aus unmittelbarer Anschauung kennen lernt und so den lebendigen Zusammenhang zwischen unserer und der antiken Kultur, die eine Hauptgrundlage unserer Bildung ausmacht, aufrecht erhält. Wenn dann der Erwachsene im spätern Leben die antiken Schriftsteller nicht mehr im Originale lesen kann, so schadet das nichts. Hat er doch ihres Geistes einen Hauch verspürt und aus dem Jungbrunnen hellenischen Geisteslebens getrunken, mehr als ihm selbst bewußt ist. Wenn er als Mann dazu kommt, wird er deshalb Uebersetzungen der alten Schriftsteller mit ganz andrem Verstehen und Empfinden lesen, als der, welcher die alten Sprachen nie kennen gelernt oder sich in möglichst kurzer Frist eine oberflächliche Kenntnis derselben, wie sie für ein Examen erforderlich ist, erworben hat.

Ueberwiegt der Wert der lateinischen Sprache für die Jugend nach der Seite der formalen Bildung, so bieten die in griechischer Sprache überlieferten Werke einen unerschöpflichen Schatz für die Geistes- und Herzensbildung in inhaltlicher Beziehung. Zwar ist auch die Sprache an sich nicht ohne bildenden Wert, weil ihr Aufbau im Allgemeinen einen ältern Charakter und eine durchsichtigere Gestalt der Formenlehre wie der Syntax aufweist, als das Lateinische, eine Seite, die allerdings vielfach noch nicht die genügende Berücksichtigung beim Unterricht findet.

Denn einmal läßt sich besonders bei der Homerlektüre die allmähliche Entstehung der Formen z. B. Gen. — *ου* aus — *αο* —, Inf. — *ειν* aus — *εμεναι* zeigen und so auf Grund vielfacher Beobachtungen dem Schüler die Tatsache begreiflich machen, daß die Sprache ein Naturprodukt ist, gleich der Pflanze; daß sie wie diese in üppiger Fülle aufschießt, viele Triebe sich erhalten und weiter entwickeln, andere zurückgehen oder absterben; daß also das Regelsystem der Schulgrammatik etwas Abgeleitetes, nur bis zu einer gewissen Grenze Berechtigtes ist. Zum andern zeigt die Syntax eine weitgehende Uebereinstimmung mit der deutschen, eine Erkenntnis, die dem Schüler z. B. bei der Betrachtung des Gebrauchs der Infinitive in den beiden Sprachen aufgeht. Ferner dient zur Schärfung seines Nachdenkens die ungemein reich entwickelte Verwendung des Partizipiums, die weder die eigene noch die lateinische Sprache kennt. Dazu bildet und steigert die Freiheit der Sprache, die im Gegensatz zu der strengen Gebundenheit des Lateinischen vielfach für dieselbe Vorstellung verschiedene Formen des Ausdrucks zuläßt, die Fähigkeit des jugendlichen Geistes, seine Gedanken in wechselnden Gestaltungen auszuprägen. Ferner lernt der Schüler ein ganz neues Prinzip des Tempusgebrauchs kennen. Denn nicht das Zeitverhältnis, die Frage, ob eine Handlung mit einer andern gleichzeitig ist oder ihr vorangeht, sondern die Art der Handlung ist das Entscheidende für die Wahl der Ausdrucksform im Griechischen. Deutlich tritt dem jugendlichen Denkvermögen der vorher nicht mit Bewußtsein erschaute Gegensatz zwischen sich entwickelnder oder verlaufender und eintretender bezw. zum Abschluß gelangender Tätigkeit entgegen, z. B. *φεύγειν* = fliehen, auf der Flucht sein, *φυγεῖν* = entfliehen, entkommen. Daher fehlt dem Griechischen durchaus der Begriff der historischen Erzählung mit einem für diese verwendbaren Tempus, da Imperfekt und Aorist neben einander gebraucht werden, je nachdem eine sich entwickelnde, eine beginnende oder abschließende Handlung vorgeführt werden soll — ich meine, eine sehr instruktive Erscheinung, aus der der Schüler lernt, daß auf zwei ganz verschiedene Weisen die Gedanken zum Ausdruck gebracht werden können, je nachdem der Begriff der Art oder der Zeit im Sprachbewußtsein in den Vordergrund tritt. Da ihm die Notwendigkeit erwächst, die Artunterschiede der Handlung im Griechischen in der Muttersprache wiederzugeben, findet er, daß die deutschen Verbalformen dies nicht vermögen, sondern daß er zu verschiedenen Verben oder zu Kompositen des gleichen Stammes seine Zuflucht nehmen muß. Daraus erwächst die weitere Erkenntnis, daß keine Sprache

Digitized by Google

vermag, alle seinen Distinktionen des Geistes völlig zum Ausdruck zu bringen, sondern daß jede einzelne nur ein Abbild der Logik ihres Volkes ist.

Schließlich ermöglicht es der Sprachzustand, der im homerischen Dialekt vorliegt, den Schülern die Entwicklung des untergeordneten Satzes aus dem nebengeordneten vorzuführen und diese Erkenntnis durch die Vergleichung der Muttersprache fruchtbar zu machen. So zeigen die Sätze mit ὅ (bei Homer), später ὅτι, eine auffallende Gleichheit mit den „daß-Sätzen"; denn ὅ wie „daß" sind ursprünglich demonstrative Akkusative sächlichen Geschlechts, die auf den folgenden Gedanken hinweisen und später beide differenziert werden, ὅ zu ὅτι, „das" zu „daß". Ebenso entsprechen in ihrer Entwicklung einander die Verwendung des griechischen εἰ und die des deutschen „ob" als indirekte Fragepartikeln. Jenes ist bei Homer, dies im Mittelhochdeutschen noch durchaus Bedingungspartikel. Im Anschluß daran wird dargelegt, daß εἰ ursprünglich die Aufforderung beim Imperativ und Ind. Fut., dann den Wunsch beim Optativ, die Erwartung neben dem Konjunktiv, endlich den bedingten Wunsch und schließlich die Bedingung einleitet, wobei dem Schüler gezeigt werden kann, daß nicht die Konjunktion einen Modus regiert, sondern nur neben ihn tritt, um seine Funktion schärfer herauszuheben: der Konjunktiv wie der Optativ behalten überall ihre Urbedeutung der Erwartung oder des Wunsches, nur erhält diese eine bestimmtere Färbung durch die zugefügte Partikel. Weiter kann man dem Schüler klar machen, daß Präpositionen wie Konjunktionen aus Adverbien oder Kasus des Relativpronomens erwachsen. Kurz, auch die griechische Sprache kann für die Denktätigkeit und für die Erkenntnis des Wesens der Sprache überhaupt ungemein fruchtbar gemacht werden.

Aber weit wichtiger für die Bildung des Geistes und des Herzens ist der Inhalt, den die Schriftsteller des griechischen Volkes bieten. Denn sie umschreiben einen abgeschlossenen Kreis der menschlichen Bildung auf dem Gebiete der Kunst, des staatlichen und sittlichen Lebens. Dies Gebiet ist darum leichter zu überschauen, zu beurteilen und nutzbar zu machen, als die vielverzweigten Erscheinungen der im Flusse begriffenen, noch lange nicht zum Abschluß gelangten modernen Geschichte, auch mehr als die der römischen, die doch die ganze damals bekannte Welt umfaßt. Und die gelesenen Schulschriftsteller sind geradezu mustergültig für die Gattung der redenden Kunst, die sie vertreten. Die herrlichsten Epen aller Zeiten sehen wir in den Gedichten Homers, die die reichste Fülle seiner Beobachtungen der Regungen der menschlichen Seele, der Vorgänge in der Natur und im Menschenleben uns bieten. Sie führen allgemein Menschliches oder Natürliches nicht nur in schöner Form vor, sondern überraschen zugleich durch ihre Wahrheit, die für unsere Zeit ebenso gut gilt, wie für die Periode ihrer Entstehung. Es treten in ihnen Typen von Menschen auf, die uns auch die jetzt Lebenden und Handelnden richtig bewerten lehren; die feinen Charakteristiken der Gattentreue einer Penelope, des renommistischen Idomeneus, des nie um einen Ausweg verlegenen Odysseus, des brutalen Agamemnon, der selbstlosen Vaterlandsliebe eines Hektor und der besorgten Liebe der Andromache können dem jugendlichen Leser noch heute zu Nacheiferung oder Warnung dienen. Die Tragödien des Sophokles streben mit unwiderstehlicher Folgerichtigkeit der Katastrophe zu, die, wie einst dem Zuschauer, so für alle Zeit dem Leser die Grenzen des menschlichen Denkens und Wollens zeigt und, wie es dem Menschen nirgends ziemt noch frommt, das ihm gesteckte Maß zu überschreiten. Die Geschichten des Herodot lassen vor seinem Auge den Heldenkampf vorüberziehen, den die Griechen mit dem hingebenden Mut die Vaterlandsliebe für die Freiheit ihrer Heimat gegen orientalische Uebermacht und Despotie kämpfen, ohne die Schattenseiten und Flecken zu verheimlichen, die schon bei diesem Kampfe zu Tage treten. Ein Xenophon und Lysias führen ihn mitten hinein in die häß-

Digitized by Google

lichen Parteikämpfe zu Athen, wo nicht mehr des Vaterlandes Größe, sondern der eigene Vorteil den Volksführern am höchsten steht, und zeigen, daß durch solches Gebahren die Nation ins Verderben gestürzt wird. Sie lehren unmittelbar, auch an die Strebungen der Parteien unserer Tage den richtigen Maßstab legen und sie nicht nach dem Interesse der Fraktion, sondern nach dem Wohle des Vaterlandes bemessen. Die entscheidende Bedeutung des peloponnesischen Krieges für die innere Entwicklung Griechenlands führt dem Schüler das Geschichtswerk des Thukydides vor Augen und lehrt ihn dankbar anerkennen, daß unser Volk vor einem gleichen Geschick bewahrt geblieben ist. Hier tritt ihm ein erhabenes Muster staatsmännischer Weisheit und großartiger Vaterlandsliebe in der Person des Perikles entgegen, das zu mannigfachen Vergleichen mit dem größten Staatsmann unserer Zeit herausfordert. In der Zeit der größten Empfänglichkeit liest der junge Mensch die Grabrede, die jener zu Ehren der im ersten Jahre des Krieges gefallenen Athener hält, vielleicht die gewaltigste Aeußerung von Patriotismus, die die Weltliteratur kennt. Anderseits erkennt er, wie die glänzenden Anlagen eines Alkibiades das Verderben Athens herbeiführen helfen, da sie sich nicht in den Dienst einer höheren Idee stellen. Die glühenden Reden des Demosthenes begeistern ihn nicht nur für die Freiheit und den Ruhm Athens, sondern auch für die Größe des eigenen Volkes, wenn auch die großen und edlen Absichten des letzten griechischen Staatsmannes scheitern. Er verehrt den Mann und lernt die Dinge nicht nach dem äußern Erfolge schätzen, sondern nach ihrem inneren Werte. Und Plato endlich führt die Jünglinge mitten hinein in das Leben und Treiben, die Formen des Umgangs und der Umgangssprache der gebildeten Athener seiner Zeit. Sie empfinden die Erhabenheit der Vorstellung, daß der Mensch, der wisse, was gut sei, auch das Gute tun müsse, und sie erleben im Kriton das erhebendste Beispiel von Ueberzeugungstreue, Opfermut und Vaterlandsliebe das uns berichtet wird, den freiwilligen Tod des Sokrates. Denn nicht der Tod auf dem Schlachtfeld, der den einzelnen in der allgemeinen Begeisterung und Siegeshoffnung dahinrafft, während er doch noch dem Schicksal zu entgehen hofft, ist die höchste Aeußerung des Patriotismus, sondern die Art, wie der Philosoph sein Leben hingibt für das Wohl des Vaterlandes, obwohl die Türen seines Gefängnisses offen stehen; denn er hält es für unpatriotisch, sich den Gesetzen der Vaterstadt nicht zu fügen und ein Beispiel des Ungehorsams zu geben, indem er dem Tode durch Flucht zu entrinnen sucht, wenn seine Mitbürger denselben auch ungerechter Weise über ihn verhängt haben. Und ich meine, gerade in unserer gährenden Zeit ist es von unschätzbarer Wichtigkeit, daß die Jugend ein Vorbild dafür empfängt, getrost und freudig selbst das Leben dem Vaterlande, einer höheren Idee zu opfern.

So bietet die griechische Literatur ein geschlossenes Bild aller verschiedenen Verhältnisse, die der Verwandtschaft mit unserer Zeit nicht entbehren. Durch ihre eingehende Betrachtung kann und soll der Schüler die Fähigkeit gewinnen, auch die Strömungen des Tages nach ihrem wahren Werte einzuschätzen, ihnen gegenüber und in ihnen die selbständige und aufopferungsfähige Stellung einzunehmen, die heute mehr als früher erforderlich ist. Aber um das zu lernen und das zu können, dazu gehört Zeit und noch einmal Zeit. Dafür genügt es nicht, sich in Eile und auf kürzestem Wege die notwendigsten Kenntnisse für eine Reifeprüfung zu erwerben. Nein, der Schüler muß die Zeit haben, einzudringen in die Sprachen und das Leben des Altertums, in ihm zu denken und zu fühlen. Dahin will und kann ihn der lange und nicht mühelose Lehrgang des humanistischen Gymnasiums führen, und die auf Erreichung dieses Zieles verwendeten Jahre sind wahrlich nicht verloren.

Neuwied, im November 1902. Prof. Mutzbauer.

Digitized by Google

Literarische Anzeigen.

Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis mit Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl **Kehrbach.**

Von diesem ungemein nützlichen und bei dem unheimlichen Anwachsen der pädagogischen Literatur immer unentbehrlicher werdenden Werk ist am Ende des verflossenen Jahres die erste Abteilung des IV. Jahrgangs erschienen (Berlin, im Kommissionsverlag von J. Harrwitz Nachf., 320 S. 10 M.); die zweite soll in diesem Frühjahr nachfolgen. Möchte dem unermüdlichen Herausgeber nie die Kraft zur Fortführung ausgehen und dem Unternehmen auch nie das notwendige Geld.

U.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von **W. Rein.** Zweite Auflage. 1. Band, 1. Hälfte: Abbitte—Beobachtung. Langensalza, H. Beyer & S. (Preis des Halbbandes vor Erscheinen des 3. Halbbandes 7,50 Mk., danach tritt Preiserhöhung ein.)

Die Verdienstlichkeit dieses Werkes ist von uns wiederholt (Jahrgang VI S. 179, XII S. 202) hervorgehoben worden. Als bester Beweis für seinen Wert kann der Umstand gelten, daß mit dem Erscheinen des letzten Bandes der ersten (starken) Auflage diese bis auf das letzte Exemplar vergriffen war. Daß die zweite einen Fortschritt bedeutet, versteht sich bei der Rührigkeit des Herausgebers und der Tüchtigkeit seiner Mitarbeiter von selbst. Die Vermehrung des Gebotenen ging schon aus der Ankündigung hervor, daß das Werk nunmehr aus 8 statt aus 7 Bänden bestehen werde. Sie fällt jetzt bei Vergleichung der beiden Auflagen des ersten Halbbandes in die Augen, wenn man findet, daß der Artikel „Aerztliche Beobachtung", der sich früher auf S. 325 befand, nunmehr auf S. 512 steht. Das rührt teilweise von neuen Artikeln her: Abhängigkeit und Freiheit der Lehrer (von Rein), Abgebraische Aufgaben mit elementarer Lösung in der Volksschule (von Zeissig), Amerikanisches Schulwesen (von Bagley), E. M. Arndt (von H. Keferstein), Aussprache des Deutschen (von Chr. Ufer); aber zum großen Teil ist der Grund auch wesentliche Erweiterung früherer Artikel. Wenn in der zweiten Auflage auch eine Anzahl von Artikeln fehlen, die in der ersten standen, so werden diese jetzt unter anderer Ueberschrift untergebracht werden, z. B. die, welche sich auf allerlei ethische *πάθη* der Schüler beziehen (Albern, Altklug, Anmaßung, Arbeitsscheu, Augendienerei, Ausgelassenheit, Ausplaudern). Und gewiß werden wir auch der Abschlußprüfung irgendwo in einem späteren Band begegnen. Denn dadurch, daß dieses *πάθος* der Organisation in Preußen wieder abgeschafft ist, wird seine Besprechung doch nicht ganz unnötig gemacht Es hat ja auch die Geschichte des Unterrichts in der Reinschen Encyklopädie ihren Platz und soll in der neuen Auflage noch mehr berücksichtigt werden. Das wichtigste Novum in ihr ist aber das ausländische Schulwesen, wovon im ersten Halbband eine inhaltvolle Probe der über 50 Seiten umfassende Artikel über amerikanisches Schulwesen ist. Das Verzeichnis der Mitarbeiter zeigt manches †, aber auch manchen Neueingetretenen. Die verwaisten Artikel sind dann zumteil von Anderen überarbeitet, so A. Hugs Artikel „Beherzt" von A. Rude. Wir freuen uns der Aussicht auf die Fortsetzung.

U.

Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern, von Dr. **K. A. Schmid,** weiland Prälat und Gymnasialrektor, fortgeführt von Dr. phil. **Georg Schmid.** V. Band, erste und zweite Abteilung. Stuttgart und Berlin, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1901.

Der V. Band ist der letzte des bedeutenden Werkes, zu dem hervorragende Kenner der Geschichte der Pädagogik beigesteuert haben. Als Greis hatte der hochverdiente württembergische Schulmann Karl Adolf Schmid, der Herausgeber der pädagogischen Encyklopädie, noch den Plan zu der Unternehmung gefaßt und selbst die Geschichte der Erziehung bei Griechen und Römern im I. Band dargestellt. Nach seinem Tode 1887 trat sein seit vielen Jahren in Petersburg am historisch-philologischen Institut tätiger Sohn Georg an Stelle des Leiters. Aber auch er hat sich zugleich an der Ausarbeitung und zwar in weitem Umfang beteiligt: in Band II, III, IV stammen von ihm die Darstellung des Wirkens der vier großen Rektoren Trotzendorf, Neander, Hieronymus Wolf, Sturm, die Abschnitte über Montaigne, die englische Pädagogik des 16. und 17. Jahrhunderts, Alsted, A. H. Francke, J. Albr. Bengel, die Philanthropinisten, in der Tat eine hochachtbare Leistung, zumal wenn man bedenkt, was derselbe Mann sonst als pädagogischer und philologischer Schriftsteller, als praktischer Schulmann und Dozent geleistet hat.

Als Schmid im Herbst 1897 auf 25 Jahre seiner Tätigkeit als Instruktor am genannten Institut zurückblickte und zugleich sein 35jähriges Doktor-Jubiläum feierte, brachte die deutsche St. Petersburger Zeitung eine Uebersicht über seine literarische und seine Lehr-

Digitized by Google

tätigkeit, die mit Staunen zu erfüllen geeignet ist und in diesem Württemberger einen der besten Pioniere deutscher Wissenschaft und Pädagogik im großen Reich des Ostens erkennen läßt, dessen Verdiensten dadurch nicht Abbruch geschieht, daß eine neueste Wendung in der russischen Unterrichtsorganisation jede philologische Pionierarbeit lahm zu legen scheint. Manche von Schmids schriftstellerischen Leistungen haben lediglich für Rußland Bedeutung, die Mehrzahl aber ist auch für uns wertvoll. Der fast 400 Seiten umfassende Artikel über „Rußlands Unterrichtswesen" in der von dem Vater herausgegebenen Encyklopädie hat uns zuerst genaue Kunde über die Schulorganisation des Nachbarreiches gebracht und leistet in Bezug auf die Zeit bis 1882 geradezu Erschöpfendes. Recht interessant auch für uns sind ferner die Schmidschen Artikel über die Beziehungen deutscher Gelehrter zum russischen Bildungswesen, die in der „Russischen Revue" erschienen und die z. B. Manches über Fr. A. Wolf und Goethe bringen. Auf dem Gebiete der klassischen Philologie hat Schmid eine größere Reihe feiner Einzeluntersuchungen über römische und mehr noch über griechische Schriftsteller geliefert, die ihn ebenso als scharfsinnigen Kritiker wie als gelehrten Exegeten zeigen und zugleich durch ihr gutes Latein erfreuen. Sie sind zumeist im Journal des „Ministeriums der Volksaufklärung" erschienen. Die letzte dieser Abhandlungen, die uns zugegangen ist, stammt aus dem Jahr 1901: De Pandaro venatore Homerico et de capra aegagro, und zeigt den Verfasser nicht weniger ausgerüstet mit den hier notwendigen zoologischen und archäologischen, als mit philologischen Kenntnissen.

Was er aber in dem V. Band der „Geschichte der Erziehung" geleistet, ist zum größten Teil die Fertigstellung einer Hinterlassenschaft. Dr. Hermann Bender, zuletzt Rektor am Gymnasium in Ulm, einer der praktisch und wissenschaftlich tüchtigsten Schulmänner, die Württemberg im verflossenen Jahrhundert hervorgebracht, hatte es übernommen, eine Darstellung der Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland bis auf die Gegenwart zu geben, und er beschränkte seine Aufgabe nicht auf die neue Zeit, die noch in keinem anderen Teile des Sammelwerks behandelt war, sondern er meinte, zugleich die gesamte Entwicklung der deutschen gelehrten Schulen seit der Reformation vor Augen führen zu sollen, weil nur durch solchen Ueberblick ein Einblick in den Wert auch der neueren und neuesten Erscheinungen und eine einigermaßen begründete Prognose der Zukunft möglich sei. Daß bei Ausführung dieses Planes nun Wiederholungen von manchem bereits durch Andere im gleichen Werk Dargestellten unvermeidlich war, ist einleuchtend. Aber unseres Erachtens sollte daraus bei dem losen Zusammenhang, in dem die einzelnen Teile der „Geschichte der Erziehung" zu einander stehen, dem Verfasser kein Vorwurf gemacht werden und auch nicht daraus, daß Andere vor ihm Dies und Jenes wohl richtiger dargestellt haben. Alles, was Bender geleistet hat, ruht auf guten Fundamenten und entbehrt nie des Geistes, und so haben wir auch seine Schilderung der früheren Zeiten bis zum Auftreten des Neuhumanismus mit Genuß und Nutzen gelesen. Für das Ganze aber sagen wir auch dem Redaktor des hinterlassenen Manuskripts, der sicher keine kleine Mühe gehabt, unsern Dank. Er hat zugleich auf 174 Seiten einen Abschnitt über das „neuzeitliche, nationale" Gymnasium hinzugefügt, der die Reformbestrebungen und -ausführungen in Preußen und den anderen deutschen Staaten während der letzten beiden Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts behandelt. Daß hier die Anschauung des konservativen Württembergers, dessen pädagogischer Konservativismus seinen völlig zureichenden Grund in der Beschaffenheit des höheren Schulwesens seiner Heimat hat, überall (bis auf die Gänsefüßchen, mit denen er die Epitheta neuzeitlich und national versieht) sich geltend macht, wer wollte ihm das verdenken? Wenn zwischen den sinnlosen Klagen und Forderungen der antihumanistischen Schreier auch einmal ein eifriger Rufer von der anderen Seite sich hören läßt, so tut diese Disharmonie geradezu wohl. Ein anderer Vorwurf scheint eher der Schmidschen Darstellung gemacht werden zu können, daß sie kein abgeschlossenes und wohlgeordnetes Bild von den letzten Zeiten der Entwicklung unseres Schulwesens gibt. Aber auch diese Klage schiene uns nicht gerecht. Denn tatsächlich empfängt man, wenn man die letzten Reformkämpfe, -pläne und -taten im Norden und Süden unseres Vaterlandes überblickt, durchaus den Eindruck eines Chaos, dem die Scheidung und Ordnung durch den νοῦς noch bevorsteht. Da ist denn schon eine sorgfältige Zusammenstellung aus dem weitschichtigen Aktenmaterial, wie sie Schmid gibt, etwas Verdienstliches.

Unter den Darstellungen der zweiten Abteilung des fünften Bandes unseres Sammelwerks stehen an wissenschaftlicher Bedeutung wohl voran die von dem Mann herrührenden Abschnitte, der in höherem Maße als irgend ein Anderer heutzutage Erforschung der Geschichte der Pädagogik mit origineller Erörterung von Fragen der Didaktik verbindet, F. von Sallwürk. Er hat hier das höhere Bildungswesen in Frankreich von 1789—1899 und das englische im 19. Jahrhundert, sowie das Bildungswesen der Jesuiten seit 1600 dargestellt. Die Behandlung des letzten Themas, das unter den dreien zugleich das aktuellste Interesse hat, bedarf allerdings einer Ergänzung. Ich meine, neben der Kenntnis der neuesten Organisationen und Reglemente begehrt man eine auf Autopsie beruhende Schilderung des Unterrichtsverfahrens in

Digitized by Google

einzelnen hervorragenden Jesuitengymnasien. Vielleicht gelingt es dem Unterzeichneten einmal, die von ihm in dieser Hinsicht an dem römischen Institut Massimo und in Mondragone gemachten Beobachtungen, die nicht ungünstig sind, zusammenzustellen.

Sehr erfreulich ist auch die gründliche und gut lesbare Geschichte des Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich von einem der erfahrensten und eifrigsten Vorkämpfer für eine höhere Entwicklung der Mädchenbildung, Dir. Prof. Wychgram, woran eine Besprechung der Geschichte des englischen Mädchenschulwesens von Professor A. Hamann angeschlossen ist. Zu der letzteren Darstellung wäre größere Ausführlichkeit, insbesondere was die geschichtliche Entwicklung betrifft, der Eigentümlichkeit und Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechend gewesen. Auch vermißt man die sonst überall vorausgeschickte Angabe der Literatur. Voran hätte da zu stehen des verstorbenen Prof. Dr. Schaible gründliche und hochinteressante Schrift über „Die höhere Frauenbildung in Großbritannien von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart".

Bei Darstellung der Geschichte des Realschulwesens in Deutschland wird es schwer sein, es allen Lesern recht zu machen. Je nachdem man in dem Realschulkampf von heute diese oder jene Stellung einnimmt, wird man dies oder jenes vermissen oder mehr hervorgehoben oder ganz anders behandelt zu sehen wünschen. Auch dem Prof. Dr. R. Hoffmann, der diesen wichtigen Abschnitt in der Entwicklung unseres höheren Schulwesens bei Schmid bearbeitet hat, ist nicht lauter Lob gesungen worden, und auch ich hätte, da es sich doch in erster Linie um das allmähliche Entstehen der verschiedenen Realschularten handelt, gern viel ausführlicher den embryonischen Zustand dieser Schulgattung und die Inkunabeln in den verschiedenen deutschen Staaten, z. B. auch in Württemberg, behandelt gesehen. Aber die Zeiten der ausgestalteten Realschule sind doch so ausreichend und klar dargestellt, daß man davon wohlbefriedigt sein kann. — Eine sehr erwünschte Ergänzung übrigens zu dem, was hier über die deutschen, in anderen Teilen über die französischen und englischen Realschulen zu erfahren ist, würde durch Darstellung der Entwicklung des skandinavischen, russischen und italienischen Realschulwesens gegeben werden, besonders des letzten, das sich in umgekehrter Weise entwickelt wie das deutsche, immer mehr zur Fachbildung strebend.

U.

„Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne?" Unter diesem Titel ist kürzlich ein Büchlein erschienen, das den Gymnasialdirektor Dr. Franz **Fauth** in Hörter a. d. W. zum Verfasser hat und das Lehrern und Eltern höchst beherzigenswerte Winke in Betreff der Erziehung gibt. Es ist den Eltern der ehemaligen Schüler des Gymnasiums Hörter sowie „allen denkenden Freunden der höheren Lehranstalten" gewidmet. (Erschienen bei Reuther und Richard, Berlin 1902).

In einem einleitenden Kapitel über „die Aufgabe der Eltern bei dem ersten Unterricht" wird eine scharfe Beobachtung der Kinder seitens der Eltern gleich bei Beginn der ersten Schulzeit entschieden befürwortet; denn der Wille des Kindes müsse allmählich gebildet und zu dieser Willensanstrengung das Kind systematisch erzogen werden. — Schon hier, mehr aber noch im 2. Kapitel, der vom „Gedächtnis und der Aufmerksamkeit" handelt, erinnern wir uns, daß der Verfasser zu den Pädagogen gehört, die die empirische Psychologie als Grundlage aller Erziehungslehre hinstellen. Wir erinnern an die im Jahre 1878 bei Bertelsmann in Gütersloh erschienene Schrift Fauth's „Die wichtigsten Schulfragen, auf dem Gebiet der Psychologie erörtert", sowie an das im selben Verlag erschienene Buch „Das Gedächtnis, Studie zu einer Pädagogik auf dem Standpunkt der heutigen Physiologie und Psychologie", das seinerzeit die größte Beachtung und die günstigste Beurteilung erfuhr.

Auch in jenem 2. Kapitel des vorliegenden Buches werden einerseits den Eltern die Pflichten ihren Kindern gegenüber vorgehalten, andrerseits den Lehrern ihre Aufgaben klar vor Augen gestellt: „geduldig und gründlich einüben, anschaulich schildern und vortragen, klar denken".

Der 3. Abschnitt behandelt die „Erziehung zum Charakter". Es wird gezeigt, wie allmählich aus dem Temperament mit seinen Trieben und Gewohnheiten ein fester Charakter sich entwickelt und wie auch bei diesem psychologischen Prozeß der Lehrer mit seinen Unterweisungen bildend und süßend dem jungen Menschen zur Seite stehen muß.

So ist denn die Persönlichkeit des Lehrers im Unterricht die Hauptsache. Das behandelt das 4. Kapitel: „Gesetz und Persönlichkeit im Unterricht". Exempla trahunt. Dieser Grundsatz ist obenan zu stellen. Die imponierende Persönlichkeit ist das Geheimnis der Erziehungskunst. Nur sie ist imstande, bei den Schülern die „Erziehung zur Weltanschauung" sich zur Aufgabe zu machen (Kap. 5). Bei der Behandlung dieses Punktes, wie überhaupt im Allgemeinen, lehnt sich die Schrift Fauth's an die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 an; dort heißt es in Betreff dieser Frage: „Soll die höhere Schule auch in erziehlicher Hinsicht ihre Aufgaben lösen, so hat sie . . . aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln. Indem so der jugendliche Geist mit idealem, sittlichem Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig erzeugt wird, erfährt zugleich der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele . . . Eine weitere Voraussetzung ist, daß

Digitized by Google

das gesamte Lehrerpersonal einmütig nach demselben Ziele hinstrebt und so dem Geiste der Schule eine bestimmte Richtung gibt."

Grundlegende Teile zu dieser „Erziehung zur Weltanschauung" bieten nach dem Verfasser vor allem der Sprachunterricht, der Geschichtsunterricht, der deutsche Unterricht und der Religionsunterricht. Was er über den letzteren sagt, ist bezeichnend für seine Milde, die sich gleichwohl mit Charakterstärke paart: „Im Religionsunterricht kann und soll ein friedlicher Geist herrschen, aber der Wahrheit muß die Ehre gegeben werden. Ein Protestant, der vor Protestanten nicht lehrt und bekennt, daß wir die höchsten Güter, die wir von Gott erhoffen, nur durch den Glauben, das heißt nur durch religiös-sittliche Ueberzeugung erlangen, ist kein Protestant mehr. Aber Friedfertigkeit und Wahrhaftigkeit vertragen sich gar wohl. Und die heutigen Konfessionen haben doch des Gemeinsamen soviel, daß wir auch von ihrem Standpunkt aus für die höheren humanistischen Schulen die Forderung festhalten müssen und können: Erziehung zur Bildung einer den ganzen Menschen befriedigenden Weltanschauung."

Diese Milde und Versöhnlichkeit des Verfassers spricht sich auch in dem folgenden Kapitel (6) aus: „Jedem das Seine". Der Rangstreit zwischen den einzelnen Schulen kommt ihm kleinlich vor, und er erklärt sich daher vollständig damit einverstanden, daß die Vertreter des humanistischen Gymnasiums den Vorschlag machten, die verschiedenen Anstalten im Konkurrenzkampf gleich zu stellen. Hierin sieht er den „besten Weg zu einer gesunden und ruhigen Aufklärung der Gemüter — wenn nur der gute Wille vorhanden ist". Gleichwohl spricht er aber in klaren Worten das unbedingte Festhalten am humanistischen Gymnasium aus: „Wenn wir daher die andern Bildungsmittel und Schulen als berechtigt, ja als notwendig zu einer harmonischen Bildung der Menschennatur anerkennen, so können wir uns doch nicht der Erkenntnis verschließen, daß die Bildung durch Sprachunterricht die vollkommenste ist und das Gebäude krönt. Mit Recht wird daher auf unsern humanistischen Anstalten der sprachliche Unterricht immer der Kern des Ganzen bleiben müssen. Und wenn man die Naturwissenschaft und die Technik noch so hoch schätzt, man wird sich doch dem nicht verschließen können, daß an Bildungskraft für den menschlichen Geist nichts dem altsprachlichen Unterricht gleich kommt."

Und nun geht das Buch zur Würdigung der einzelnen Unterrichtsfächer über. Dabei läßt der Verfasser seinen Kollegen das Wort. Schurig behandelt den lateinischen Unterricht, Raßfeld den griechischen Unterricht, über den naturkundlichen Unterricht äußert sich Menzel, während der Turnunterricht wieder von Schurig besprochen wird; Fauth hat sich den Zeichenunterricht vorbehalten. Es würde uns hier zu weit führen, auch diese Kapitel eingehender zu besprechen. Im Allgemeinen gewinnt man den Eindruck, daß am Gymnasium in Hörter der Grundsatz hochgehalten wird, der, wie oben bemerkt, im 5. Abschnitt aufgestellt ist: „Wenn alle Lehrer an einer Schule insgesamt zu einer einheitlichen Weltanschauung erziehen, so tragen sie am besten zur Erziehung der Schüler bei".

So dient das besprochene Büchlein mit Recht als eine Empfehlung der Schule, an der der Herausgeber als Leiter wirkt. Im Schlußkapitel spricht der Verfasser über Alumnate und Pensionate. Auch in Hörter besteht seit 1879 ein Alumnat, das Fauth mit ins Leben gerufen und in dem er zwei Jahre als Inspektor gewirkt hat; somit erscheint er als ein berufener Beurteiler solcher Institute. Die Verbindung von Gesetz und Persönlichkeit ist nach ihm das Ideal eines Alumnats, das womöglich das Elternhaus ersetzen soll.

Wir empfehlen die anregende Schrift angelegentlich.

Dr. Maler.

Zum deutschen Unterricht.

Die Zahl der Leitfäden für deutsche Literaturgeschichte ist schon jetzt nicht gering, Buchhändleranzeigen melden bereits künftige Erscheinungen, der Markt ist also für neue Hilfsmittel des literaturgeschichtlichen Unterrichts noch immer aufnahmefähig; die Literaturgeschichte fehlt aber, wie scheint, noch immer, wenn auch die vorhandenen Bücher meist einen besonderen Vorzug haben. Aber sehr selten ist eben die in allen Epochen bis ins Innere dringende Beherrschung des Stoffes, aus der die Fähigkeit erwächst, den Gegenstand zu ordnen und zu gestalten, so daß auch bei der knappen Sprache der Leitfäden keine oberflächliche Charakteristik oder nur schematische Ausdrücke begegnen.

Ein älteres Werk ist J. **Fischers** Lehrbuch für den Unterricht in der Geschichte der deutschen **National-Literatur,** 4. Auflage von G. Funk, Langensalza, Greßler. 1901. 246 S., Mk. 2,80. Es erfreut noch durch eine gewisse traulich Wärme der Darstellung, durch eine echte Freude an poetischen Werken und oft durch frische Anschaulichkeit, die dann immer verrät, wie der Verfasser in den Gestalten und Empfindungen früherer Zeit sich eingelebt hatte Aber das Buch bedürfte für seine Zwecke einer stärkeren Umarbeitung, manche Persönlichkeiten hätten ganz ausgeschieden oder nur kurz berührt werden sollen weil sie die Probe der Zeit nicht bestanden haben und neben größeren Genossen nur als ein schwacher Ausdruck ihrer Zeit erscheinen Für die neuere Zeit fehlt völlig eine Scheidung der einzelnen Richtungen und z. T. selbst der Versuch, die Dichter geschichtlich zu ordnen. Die Analyse der Werke kann auch nicht immer befriedigen, auf die Darlegung des kulturhistorischen Zusammenhangs haben die Verfasser mehrfach verzichtet, vielleicht im

Digitized by Google

Interesse der Schulzwecke, die sie im Auge hatten.

Aug. **Brunner** und Hermann **Stöckle, Deutsche Literaturgeschichte für höhere Lehranstalten.** Bamberg, C. C. Buchner, 1899. Mk. 2.—

Diese Darstellung, auf äußere Anregung unternommen, will höheren Ansprüchen gerecht werden, etwa wie sie A. Brunner selbst im 1. Hefte des Euphorion mit gesundem Takte skizziert hatte. Der erste Teil, der auch althochdeutsche Textproben enthält, zeichnet sich nicht nur durch Uebersichtlichkeit der Gruppierung, sondern auch durch frische und sachlich zutreffende Behandlung aus, während im 2. Teil manches minder befriedigt. Die kulturgeschichtlichen Zusammenhänge sind nicht klar hervorgehoben, die Strömungen und Strebungen in der geistigen Entwickelung öfter nicht ordentlich charakterisiert, noch auch der Kampf um die ästhetischen Formen, der Stil sinkt bisweilen zum Registrator herab, ohne daß es im übrigen an streng sachlicher Kenntnis fehlte. Unsere neueste Literaturgeschichte liegt noch immer in einem gewissen chaotischen Zustande, immerhin ist es möglich, die Dichter viel besser zu gruppieren, als die Verfasser es getan haben; man braucht nicht bloße Aufzählungen zu geben. Die Verfasser haben um Absolution gebeten, daß sie die Dichter ihrer engeren Heimat besonders berücksichtigt haben. Es ist aber kaum durchführbar, daß man für einen Staat, der Mainfranken, Rheinpfälzer, Schwaben, Bayern umfaßt, besondere geistige Provinzen, die abseits vom großen Reiche deutscher Dichtung liegen, formierte. Schließlich handelt es sich doch nur um einen kleinen Kreis von Lokaldichtern. Die Prosa ist auffallend nebensächlich behandelt. Sonderbar ist die Auswahl der Historiker: ein Treitschke ist nicht genannt, weder als Redner, noch als Publizist, noch als Geschichtschreiber, dafür der vielschreibende bayerische Hauptmann Tanera. Für die letzten Abschnitte wünschen wir eine recht durchgreifende Umgestaltung.

Franz **Prosch, Geschichte der deutschen Dichtung.** 1. Teil, 2. Aufl., 249 S. Wien, Graeser, 1903. Geb. Kr. 2,60.

Das umfassender angelegte Werk ist für österreichische Lehranstalten bestimmt. Die ältere Zeit ist verhältnismäßig knapp behandelt, auf nur 38 S., während die Zeit von Klopstocks Auftreten bis 1790 in 84 Seiten dargestellt ist. Den Schluß bilden wertvolle Anmerkungen, die kurze Inhaltsangaben von Werken, die nicht in der Schule besprochen werden, Quellennachweise, Urteile berühmter Zeitgenossen u. a. enthalten und recht geeignet sind, die Lesenden zum Studium anzuregen und unmittelbar mit den Persönlichkeiten der Literatur bekannt zu machen. Sorgfältig ist überhaupt das klar geordnete Werk gearbeitet, das biographische Element ließe sich m. E. ohne Schaden kürzen, das kulturgeschichtliche dürfte noch stärker hineingearbeitet werden, die Analysen der Werke sind manchmal ins Schematische gearbeitet. Freilich ist es auch fast unmöglich, in ein paar Zeilen den Gehalt klassischer Werke auch nur einigermaßen zu fassen. Einzelne Irrtümer (wie „unweit Weimar die Ruinen der Wartburg") sind noch nicht ausgeschieden.

Smolle, Leo, Grundzüge der **deutschen Literaturgeschichte.** Wien, Braumüller, 1901, 151 S., Kr. 1,80, hat nach österreichischer Art eine frische, oft schwungvolle Darstellung, die auch Einzelzüge passend verwebt, aber sie hat die Gefahr nicht gemieden, öfter ins Phrasenhafte zu verfallen, statt objektiv bezeichnende Worte zu suchen. Der Leitfaden ist sehr knapp und muß sich öfter mit Aufzählung begnügen. Die Auswahl hat auch die Bedürfnisse der Mädchenlyzeen im Auge und die besonderen Interessen Oesterreichs.

Eine Art Literaturgeschichte gibt S. R. **Nagel** (Pola) in seinen **Maturitätsfragen aus der Literaturgeschichte.** Wien und Leipzig bei Franz Deuticke. 1902. 91 S.

Das Buch hat den Zweck, 1. dem österreichischen Maturanten als Wegweiser und Prüfungsstoff aus dem Deutschen zu dienen, und 2. den Maturanten von der bangen Furcht zu befreien, etwas vergessen oder übersehen zu haben. Das soll geschehen durch die Beschränkung der Zahlenstoffe, durch Ausführlichkeit in der Entwicklung. Statt der sonst üblichen Kapitelüberschriften heißt es nun: „Welche Bedeutung hatte der erste Weimarer Aufenthalt für Goethe?" desgl. der „in Italien?" „Wie gestalteten sich Goethes letzte Lebensjahre?" Der Verfasser ist abhold der Antike, dem Humanismus, der Aufklärung, die ihm allzunahe an Aufklärichtigkeit grenzt; in Kants Postulaten liegt ihm ein ungeheurer Gewissenszwang, der die heranwachsende Jugend recht unbehaglich drückte. Dagegen preist er Hamann, der „die engen Fesseln der Uebervernunft lockerte. Seine Saat ging auf; die ungebändigte Kraft der deutschen Jugend, die seit Jahrhunderten auf dem Prokrustesbett der Antike lag, verlangte ihre Rechte, machte sich ungeberdig Luft". Herder, den wir tief verehren, wird also zur Parteigröße, und es wird schwer beklagt, daß sein Einfluß von Kant und Schiller zurückgedrängt werden konnte und gar sein Schüler Goethe durch Italien und durch Schiller zum Anbeter der Antike wurde. Wir begreifen es, wenn jemand zu der Ansicht kommt, daß die Studien der klassischen Literatur nur den Zweck hatten, die Individualitäten zu befreien und der Entwicklung des nationalen Geistes den Weg zu bereiten; wenn er bedauert, daß manchmal der Bann des freuden Geistes der Antike die Entfaltung der eigenen Kräfte hemmt und unkräftige Talente aus der Schablone der Nachahmung nicht her-

Digitized by Google

austreten läßt. Aber eine solche Verkennung des großen künstlerischen Geistes der Antike ist immerhin selten. Alles echte, naturwahre, volkstümliche Leben unsrer Dichtung ist für N. in dem Worte Romantik beschlossen. Herders Gedanken feiern in ihr die Auferstehung; selbst Schiller streifte die antikisierenden Anschauungen ab im Tell, in dem „der geläuterte Sturm und Drang lebendig ist, die Romantik". Die Antike rächt sich freilich an dem Verfasser; in dem Satze: „Lessings Jugendlustspiele sind von dem griechischen Dichter Theophrast und von Plautus und Terenz ganz beeinflußt", kann doch nicht alles Druckfehler sein. Auch die klare Plastik des Ausdrucks, die in der Schule der Antike sich lernt, ist ihm noch ferngeblieben, und der Tropus der Katachrese begegnet ihm besonders oft, da er seine Neigung zu schwungvollen, bildlichen Worten nicht in strenge künstlerische Zucht genommen hat. Noch einige Stilproben: „Hölderlin, der als letzter Klassiker auf ihren Ruinen seine Klagelieder anstimmte, bis er in Geistesnacht verfiel." „Parzival, ein Held, der aus einem armen Hansnarren zum Gralskönig wird und dabei seine Herzensreinheit verliert." Der Verfasser hat gewiß das Zeug zum Schriftsteller, aber er sollte noch mehr lernen in Gedanken und in formender Kunst. Was er hier geschrieben hat, ist kaum etwas für einen Gereiften, und für einen Naturanten, der keine schillernden Bilder braucht, sondern klare Vorstellungen, gewiß nicht.

F. Rösiger.

Goethes Faust von **Kuno Fischer** wird in seiner neuesten, der vierten Auflage vier Bände umfassen. Der erste behandelt die Faustdichtung vor Goethe, der zweite die Entstehung, Idee und Komposition des Goetheschen Faust, der dritte, der jetzt ebenfalls erschienen ist, enthält die Erklärung des ersten Teils des Dramas nach der Reihenfolge seiner Scenen, der vierte wird die Exegese des zweiten Teils enthalten. Der dritte und vierte bringen etwas Neues, das den früheren Auflagen fehlte, eine Zugabe, durch die die vorausgehenden Untersuchungen, wenn möglich, noch übertroffen werden. Denn hier zeigt sich in vollster Entfaltung, was uns als das Spezifische an Kuno Fischers großer Begabung erscheint, sein eminentes philologisches Talent, wir meinen die bewunderungswürdige Fähigkeit, anderer Gedanken und Gefühle nachzudenken und nachzuempfinden. So hat er vermocht, die bedeutendsten Philosophen wieder zu erwecken und in die Werkstatt der größten Dichter einzudringen, und ist uns ein sicherer ἐξηγητής in des Wortes eigentlicher Bedeutung zum Verständnis jener wie dieser geworden. An seiner Hand die Scenen des Faust zu durchwandern, von ihm aufmerksam gemacht auf alle Intentionen und Schönheiten, auf Manches, an dem man etwa früher ganz achtlos vorüberging, ist ein Genuß, den sich kein Gebildeter entgehen lassen sollte. Und nicht so ganz einfach war die Arbeit des Pfadfindens, wie denen scheinen möchte, vor deren Augen nun der gebahnte Weg liegt. Da waren genug Stellen, um die sich das Unkraut verkehrter Interpretation entstellend oder ganz verdeckend herumgerankt hatte. Das mußte erst ausgerodet werden, und es geschieht nicht bloß mit scharfer Waffe, sondern auch mit viel prächtigem Humor. Ganz meisterhaft ist da vor allem das Kapitel über die Walpurgisnacht und über Dünzers schwere Sünden.

Und was wird uns in dieser Hinsicht erst alles der vierte Band bringen?

U.

Sehr erfreulich ist, daß von dem wohlbekannten Buch von D. Dr. **Theodor Vogel** (dem Geh. Schulrat in Dresden) **„Goethes Selbstzeugnisse** über seine Stellung zur Religion und zu religiös kirchlichen Fragen, in zeitlicher Folge zusammengestellt", eine neue Auflage, die dritte, notwendig wurde, die soeben erschien (Verlag von B. G. Teubner, broch. Mk. 2,80, geb. Mk. 3,40). Sie ist in mehr als einer Hinsicht nicht einfache Wiederholung der früheren. Zahlreiche Nachträge sind eingefügt, der Text ist nach den neueren Forschungen bisweilen verbessert, das alphabetische Register vervollständigt; und den Anfang und Schluß der einzelnen Kapitel zieren jetzt Zeichnungen von Erich Kuithan. So darf mit Sicherheit angenommen werden, daß das aus umfassendem Studium erwachsene und mit liebevollem, feinem Sinn ausgeführte Werk, das so recht geeignet ist, uns unseren größten Dichter menschlich nahe zu bringen, sich zahlreiche neue Freunde erwerben wird.

U.

Römische Komödien, Deutsch von **C. Bardt.** Berlin, Weidmann, 1903.

Es sind die vier: „Der Schatz" und „Die Zwillinge" des Plautus, „Das Mädchen von Andros" und „Die Brüder" von Terentius, die wir hier neben einer sehr lesenswerten Einleitung in neuer Gestalt, nämlich in meisterhaft behandelten Knittelversen, erhalten. Wir verdanken bekanntlich Bardt eine ähnliche Uebersetzung der Horazischen Sermonen, die uns allerdings nicht den Q. Horatius Flaccus der Philologen, Schulmänner und Historiker, wohl aber in der anregendsten und anziehendsten Form einer feinen und genialen Verdeutschung einen Kommentar gibt, den ein frischer und lebendiger Lehrer auch für seinen Unterricht aufs beste nutzen kann. Aehnlich ist es hier, und wer sich ich möchte sagen einen philologischen guten Tag machen will, der nehme das lateinische Original zur Hand und lese es, Scene um Scene und Vers um Vers, mit dieser zwar sehr freien, aber dem Geist der Dichtung sehr treuen Uebertragung. Sie wird, wie die Horazübertragung dazu dienen, das Interesse und den Sinn für diesen bescheidenen, aber

Digitized by Google

nicht unbedeutenden Teil der Weltliteratur nen zu beleben, und wir wüßten nicht, was im Wege stünde, diese Stücke in dieser von einem Uebersetzer ersten Ranges ihnen gegebenen Gestalt auf unseren Bühnen zur Aufführung zu bringen. Wir halten sie, sofern dem Philologentag in Halle auch ein theatralischer Genuß geboten werden sollte, zu diesem Zweck bestens empfohlen.

O. Jäger.

Zum philosophischen Unterricht.

Dr. J. B. **Seidenberger,** Grundlinien idealer Weltanschauung ans **Otto Willmann's** „Geschichte des Idealismus" und seiner „Didaktik" zusammengestellt. Braunschweig, Vieweg und Sohn, 1902. VI und 300 S. 3 Mk (geb. 3,80 Mk.).

Seidenberger ist ein begeisterter Verehrer der Persönlichkeit, des Gedankenkreises und der Glaubensrichtung des bekannten Universitätsprofessors O. Willmann in Prag. Er glaubte dem Studium des dreibändigen Willmannschen Werkes „Geschichte des Idealismus" die Wege in möglichst weite Kreise ebnen zu können durch Zusammenfassung der leitenden Ideen und Gedankengänge jenes Werkes in gedrängtem Auszug unter Beseitigung der großen polemischen Partieen und strenger wissenschaftlich gehaltener Ausführungen. So entstand unter Willmanns Beistimmung und Ermunterung das vorliegende Buch.

Der Verfasser hat sich aber nicht damit begnügt, einen bloßen Auszug zu liefern mit Auslassungen und Kürzungen nach bestimmten Gesichtspunkten, sondern er hat eine selbständige Darstellung der Gedankenwelt seines großen Vorbildes in ihren konstitutiven Elementen und mit allen Konsequenzen in die verschiedensten Lebensgebiete hinein geschaffen, in denen eine ideale Weltanschauung Platz greifen kann. So mag das Buch wohl dazu beitragen, den Auffassungen Willmanns einen weiteren Wirkungskreis zu erschließen, und mag manchen Leser bestimmen, nun auch nach den großen Originalwerken zu greifen, aus denen S. geschöpft hat; besonders wenn ihm die etwas dogmatische und schematische Kürze nicht genügt, in der schließlich die Grundlinien einer Weltanschauung sich darstellen müssen, die auf 300 Seiten die Summe der Geistesarbeit bieten sollen, die in mehreren tausend Seiten der Originalwerke geleistet ist.

Willmanns Standpunkt ist bekannt. Seine ideale Weltanschauung ist nicht philosophischer oder künstlerischer Art, sondern sie ist das Christentum der katholischen Kirche nach ihrer ganzen geschichtlich gewordenen Ausgestaltung, wie sie sich auf Offenbarung, Tradition und Autorität gründet. Die „Kirche" ist ihm Wesen und Ziel aller idealistischen Weltanschauung. Und alle Philosophie und Geistesarbeit muß diesem Ziele, diesem höchsten aller Ideale dienen. Darum ist sein Werk ein Wiederaufleben scholastischer Denkarbeit, und gerade die Erneuerung der Scholastik sieht W. als Hauptaufgabe der Gegenwart an.

Direkte Ausfälle gegen evangelisches Christentum sind in dem Auszug S's wohl vermieden. Und die Verleger, die dem Buch ein Geleitwort mitgeben, scheinen sogar der Ansicht zu sein, die den Konfessionen gemeinsame ideale Grundlage trete durch dieses Buch besonders in den Vordergrund, und somit sei es geeignet, insbesondere auch der akademischen Jugend zu zeigen, wie sich christlicher Idealismus und nenzeitliches Wissen und Leben innerlich vereinen ließen. Dieser Ansicht können wir allerdings nicht ganz beipflichten. Es gibt für die Weltanschauung des Buches nur ein Christentum, und das ist dasjenige, wie es in der katholischen Kirche in die Erscheinung getreten ist. Ein Akademiker, der nicht von Jugend auf gewöhnt worden wäre, alle Erscheinungen des menschlichen Lebens in den Gesichtswinkel der katholischen Autorität einzustellen, würde sich schwerlich mit der Vulgata als der letzten Quelle christlicher Wahrheit abfinden lassen; und wenn er wirklich die Fähigkeit hätte, die „Anfänge der Völkergeschichte unbefangen" zu betrachten, so würde er schwerlich in der buntenMannigfaltigkeit desHeidentums allenthalben Reste einer gemeinsamen Uroffenbarung entdecken können; er würde sich Konstruktionen schwerlich zu eigen machen können, wonach die Kirche nichts aus dem Heidentum entlehnt habe; er würde Analogieschlüssen zu folgen nicht im Stande sein wie dem auf Seite 173, wo aus der Bedeutung des romanischen und gotischen Baustils, des mittelalterlichen Genossenschaftswesens, und des germanischen Rechtes auf die Bedeutung der aus der gleichen Zeit stammenden scholastischen Erkenntnisarbeit geschlossen wird; er würde vielleicht auch der ganzen Beweismethode mit zahllosen Zitaten keinen Geschmack abgewinnen können, wo oft entweder der zitierte Autor nichts beweisen kann, oder wo das Zitat zum Beleg für Behauptungen gebraucht wird, die der Verfasser des Zitats niemals anerkennen würde. Jedoch wird das Buch zweifellos im Glauben und in den Anschauungen der katholischen Kirche fest gewurzelten Christen und insbesondere auch allen Akademikern dieser Glaubensrichtung eine wertvolle Gabe sein. Sie werden daraus ersehen, wie ein geistig hochstehender Mann das ganze Rüstzeug der modernen Gedankenarbeit in den Dienst der Kirche zu stellen vermag, und wie er seine so fest gebundene Glaubensstellung siegreich und dominierend über alle die divergierenden Gedankenströmungen, »strebungen und »richtungen der Gegenwart für Glaubende zu erheben weiß.

Lörrach. J. Keller.

Deußen, Dr. Paul. Die Elemente der **Metaphysik,** als Leitfaden zum Gebrauch

Digitized by Google

bei Vorlesungen, sowie zum Selbststudium zusammengestellt. Dritte, durch eine Vorbetrachtung über das Wesen des Idealismus vermehrte Auflage. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1902. XLIV und 271 S. 5 Mk. (geb. 6 Mk.).

Wenn in unserer Zeit, die aller Ueberschreitung des Erfahrungsmäßigen so ablehnend gegenübersteht, ein Buch über Metaphysik in dritter Auflage begehrt wird und ins Französische und Englische übersetzt ist, so ist darin schon eine sehr nachdrückliche Empfehlung des Buches ausgesprochen. Und in der Tat ist es eine Freude, den Darlegungen des Verfassers zu folgen. Nirgends schreckt eine rein esoterische Behandlungsweise und Sprache den philosophischen Laien ab. Und doch ist es keine bloße Plauderei über den schwierigen Gegenstand, sondern eine gründlich systematische Arbeit, aber in frischem persönlichem Stil geschrieben; knapp und bestimmt, aber doch anschaulich und fesselnd, ein Muster der Behandlungsweise eines Themas von strengster Wissenschaftlichkeit für einen weitern Kreis von Gebildeten.

Deußens Standpunkt ist durch Kant und Schopenhauer völlig bestimmt, und er wird nicht müde, das Verdienst dieser beiden Denker um die ganze Menschheit zu preisen. Wer sich orientieren will über Kants Denkarbeit auf metaphysischem Gebiet und ihre Weiterbildung durch Schopenhauer, der erreicht seine Absicht durch die Lektüre von D's Buch auf kürzerem und fast zwingenderem Weg als im Studium der Originalwerke. Da ist alles Wesentliche in klarem Spiegel aufgefangen und zu einem festgefügten Gedankenbau vereinigt. Und dabei geht nebenher der Nachweis, daß die metaphysischen Grundanschauungen jener großen Denker in Uebereinstimmung stehen mit den tiefsten metaphysischen Gedanken der ältesten indischen und griechischen Denker und Propheten und mit den Grundlehren religiöser Weisheit, wie sie in der Bibel alten und neuen Testaments ausgesprochen sind. So steht man im Verfolg der Gedanken des D'schen Buches allzeit auf höchster Warte, von der aus man das Ringen der Menschheit aller Zeiten nach einer Lösung des Welträtsels überschaut.

Man braucht nicht auf die Kant-Schopenhauersche Erklärung aller Wunder des Lebens eingeschworen zu sein, um doch gleichsam ästhetisch von der durchgreifenden Konsequenz befriedigt zu sein, mit der D. seine Grundanschauungen in alle Gebiete des Daseins hineinleuchten läßt, und um sich hoch über alle Niederungen bloß empiristischer Auffassungen und bloß evolutionistischer Erklärungsversuche in Kunst, Moral und Religion erhoben zu fühlen in den Ausführungen über die letzten und stärksten Triebfedern im künstlerischen Genie und über die antiegoistischen Regungen im Menschen bis zur vollen Selbstverleugnung und Selbstverneinung. Hat man vielleicht von seinem Standpunkt aus in der Beweisführung des Verfassers da und dort ein Fragezeichen an den Rand machen müssen: diese Schlußkapitel über Kunst und Moral sind in ihrer Grundanschauung und in allen daraus abgeleiteten Auffassungen so tiefgegründet und so hochdenkend vom innersten Wesen des Menschen, daß man sich willig und gewiß nicht ohne Gewinn dem Banne dieser metaphysischen Welt überläßt.

Die Vorbetrachtung über das Wesen des Idealismus setzt sich mit Zellers Einwand gegen die Schopenhauersche Lehre auseinander, wonach dieser Lehre der logische Zirkel zugrunde liege, „daß die Vorstellung ein Produkt des Gehirns, und das Gehirn ein Produkt der Vorstellung sein solle". Der Zirkel ist nach D. nur ein scheinbarer, da Zeller in dieser Frage den Unterschied zwischen empirischem und transscendentalem Bewußtsein übersah. Auffallend ist nur, daß D. bei dieser Gelegenheit dem bekannten Zirkel des Materialismus, der den menschlichen Geist aus dem Materiellen erklärt, indes alles Materielle dem Menschen doch erst durch seinen Geist vermittelt wird, — dies Beneficium des doppelten Bewußtseins gleichfalls einräumt, obgleich gerade Schopenhauer es ist, der den Materialisten diesen circulus vitiosus zuerst und mit aller Schärfe als vernichtenden Einwand gegen ihre ganze Welterklärung vor Augen hält.

Wir wünschen dem Buch auch in der neuen Auflage viele Leser und Freunde in den Kreisen aller Gebildeten von ernsterer Lebensauffassung, namentlich auch selbständig denkender Theologen, die für ihre Anschauungen nach weiteren Zusammenhängen und tieferer Begründung ausschauen.

Lörrach. J. Keller.

Zum französischen Unterricht.

Ploetz-Kares. Kurzer Lehrgang der französischen Sprache, Elementarbuch. Ausgabe E, neue Ausgabe für Gymnasien. Bearbeitet nach den Lehrplänen von 1901. Berlin, Herbig. 1 Mk. 80 Pfg.

Die neueste Auflage des Buchs hat eine wesentliche Aenderung erfahren, die als eine entschiedene Verbesserung bezeichnet werden muß. Zunächst ist das Lehrpensum auf 2 Lehrjahre verteilt, und einzelne Umstellungen sind vorgenommen worden. — Die Lehre von der Verneinung ist auf das 2. Lehrjahr verschoben worden; nur das verneinte Präsent von avoir und être ist schon in § 10 des ersten Lehrjahrs aufgenommen; ferner ist die Konjugation der Verba auf ir und re schon auf das erste Lehrjahr gelegt. — Die unregelmäßigen Verba, die in der früheren Ausgabe von § 52—63 standen, sind weggelassen.

Infolge dieser Veränderungen in der Elementargrammatik mußten auch im Lesebuch und in den Uebungen dementsprechende Aenderungen vorgenommen werden, die künftig den Gebrauch der älteren Ausgaben

Digitized by Google

unmöglich machen. Mehrere Sätze, die beim ersten Erscheinen des Buchs seinerzeit „aktuell" waren, sind weggelassen; so ist auch der Unterschied von roi d'Italie und la capitale de l'Italie, was gleich im § 1 Verwirrung unter den Schülern anrichten mußte, weggeblieben; auch sonst haben die Sätze vielfache Abänderungen oder Zusätze erfahren; die §§ 51—63 sind aus oben angeführtem Grunde in Wegfall gekommen. Der Anhang, sowie die aufgenommenen Gedichte sind im Ganzen unverändert geblieben. Die Uebungen haben im Anhang 2 Stücke als Zusätze erhalten: dans la rue und le temps qu'il fait. Wir begrüßen diese Aenderungen, die dem vielverbreiteten Lehrbuch nur zur Empfehlung dienen können.

Ploetz-Kares. Sprachlehre. 8. Auflage. Berlin, Herbig. 1 Mk. 20 Pfg.

Das Buch ist gegen die früheren Auflagen nicht geändert worden, außer daß es in größerem Druck erschienen ist; nur ist eine Zusammenstellung der Bestimmungen aus dem französischen Ministerial-Erlaß vom 26. Febr. 1901 beigefügt. — Was der Verfasser über dieses sog. „Toleranzedikt" in der Vorrede zur 8. Auflage sagt, ist sehr beachtenswert und nach unserer Ansicht durchaus richtig. — Da ja in Frankreich selbst das „Alte" noch gelehrt wird, so wäre es unsinnig, es in Deutschland im Unterricht zu übergehen, zumal da unsere Schulbehörden sich noch nicht durch eine amtliche Verfügung über diese Frage haben vernehmen lassen.

Französisches **Elementarbuch** für Gymnasien und Progymnasien von Dr. H. **Breymann**. 1. Aufl. München, Oldenbourg, 1902. (Geb. 2,10 Mk.).

Der Verfasser hat zu seinem Lehr- und Uebungsbuch für Gymnasien zur leichteren Einführung in das Französische dieses Elementarbuch herausgegeben, das dieselben Vorzüge besitzt, wie seine anderen Lehrbücher. Dasselbe günstige Urteil, das wir über jene gefällt haben (cf. Hum. Gymn. 1901, S. 105), können wir daher auch auf das neu erschienene Elementarbuch übertragen.

H. **Michaelis** und P. **Passy, Dictionnaire phonétique** de la langue française. Hannover, C. Meyer. (Brosch. 4 Mk.).

Das Buch bildet den ersten Band der Bibliothek phonetischer Wörterbücher, die von der „Association phonétique internationale" herausgegeben werden. Das liebenswürdige Vorwort von M. Gaston Paris betont mit Recht den hohen Wert, den das Wörterbuch nicht nur für die Fremden, sondern auch für die Franzosen selbst und für die Wissenschaft hat, gerade durch den Widerspruch, den die Ansicht der Herausgeber bisweilen hervorrufen kann. In erster Linie ist aber das Buch für solche unentbehrlich, die die französische Sprache, so wie sie der Gebildete im Norden von Frankreich spricht, zu erlernen wünschen; und ihnen sei das Werk der hervorragenden Verfasser aufs Wärmste empfohlen.

Französisches **Lesebuch** von Dr. Heinr. **Lübecking**. II. Teil für mittlere und obere Klassen. 11. Auflage von Hermann Lübecking. Leipzig, Amelang, 1901. 338 Seiten (geb. 3,50 Mk.).

Diese neue Auflage ist nach den neuen Lehrplänen und Bestimmungen umgearbeitet; außerdem sind die Anmerkungen an das Ende des Buches verwiesen. Das inhaltreiche Lesebuch bietet Erzählungen, Bilder aus dem Natur- und Volksleben, der Geschichte, Briefe, Abhandlungen und Reden, Vermischtes und Gedichte. Auch hat die neue Bearbeitung einzelne Stücke neuerer Autoren aufgenommen; so von Bourget, Daudet, Brisson, Sarcey u. a., Gedichte u. a. von Fournel, Bornier, über die die Anmerkungen kurze biographische Notizen geben. Die Lübeckingschen Lesebücher sind wegen der Reichhaltigkeit und der geschickten Auswahl des gebotenen Stoffes mit Recht beliebt.

Ausführliche **Grammatik** der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache von Th. **Plattner**. II. Teil: Ergänzungen, I. Heft: Wörterbuch der Schwierigkeiten der französischen Aussprache und Rechtschreibung. II. Heft: Formenbildung und Formenwechsel des Verbums. Karlsruhe, Bielefeld, 1900 und 1902. 2,40 und 3,30 Mk.

Ueber die Grammatik von Plattner haben wir uns schon geäußert (cf. Human. Gymn. 1901, S. 224). Die vorliegenden 2 Hefte sind notwendig für den, der die ausführliche Grammatik benützt. Sie enthalten eine Fülle von Einzelheiten, die die gründliche Kenntnis der französischen Sprache seitens des Verfassers beweist.

Ein **Studienaufenthalt** in Paris. Ein Führer für studierende Lehrer und Lehrerinnen von Ph. **Roßmann**. II. Auflage, herausgegeben unter Mitarbeiterschaft von A. Brunnemann. Marburg, Elwert'scher Verlag, 1900. 2,40 Mk., geb. 2,80 Mk.

Eine wahre Hodegetik, unentbehrlich für jeden Neuphilologen, und dringend jedem zu empfehlen, der eine Zeit lang in Frankreich Studien halber leben will.

Dr. K. **Kron**, Stoffe zu französischen **Sprechübungen** über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens; nebst einem Wörterverzeichnis. Im Sinne der amtlichen Lehrpläne von 1901 zum Gebrauch an Gymnasien (OIII bis OI) und Realanstalten (OIII und UII). Bielefeld, Karlsruhe, 1902. 1,20 Mk.

In dem Begleitwort hierzu spricht sich der Verfasser über die Notwendigkeit aus,

Digitized by Google

französische Sprechübungen vorzunehmen, und über die Art, wie diese eingerichtet werden sollen. Hierzu dient besonders die „Fragefchule", in der an einem „Mustersatz" die verschiedenen Entscheidungsfragen und »Antworten, sowie die Ergänzungsfragen und »Antworten zum Subjekt, Prädikat, Akkusativ- und Dativobjekt, zum Attribut der Dativbestimmung, zur Orts- und Zeitangabe und zur Angabe der Art und Weise gezeigt werden. Jeden Satz nach dieser Schablone durchzunehmen, wäre natürlich unerträglich langweilig. ist ja wohl auch gar nicht vom Verfasser beabsichtigt. Aber als Anleitung ist die „Fragefchule" immerhin dankenswert. Diese „Sprechübungen" würden sicherlich mit großem Nutzen eingeführt werden und sind durchaus zu empfehlen

Zu dem von demselben Verfasser herausgegebenen Buch „le petit Parisien" und „en France" ist jetzt ebenfalls bei Bielefeld-Karlsruhe ein vocabulaire explicatif in französischer Sprache erschienen, was mit Freuden zu begrüßen ist. (1 Mk.)

Hilfsbüchlein für den Gebrauch des Französischen als **Unterrichtssprache**. Französische Wörter und Redensarten für die Hand des Schülers zusammengestellt von **A. Kanzler**, Professor am Gymnasium Tauberbischofsheim. Karlsruhe, Lang, 1902.

Sehr praktisch geordnetes Material, wie es in letzter Zeit öfters zum Nutzen des Unterrichts herausgegeben wurde.

Etwas ausführlicher behandelt denselben Gegenstand: Dr. **K. Engelke** (Oberlehrer an der Oberrealschule zu Flensburg), **La classe en français**, ein Hilfsbuch für den Gebrauch des Französischen als Unterrichts- und Schulverkehrssprache. Gotha, Perthes, 1901. 80 Pfg. — Hier ist noch von den Arten der Schulen, den vorgesetzten Behörden, den Lehrern, von der Aufnahme der Schüler, vom zukünftigen Lebensberuf u. a. die Rede, alles zu dem Zweck, daß der Lehrer die französische Sprache nicht nur grammatisch, sondern auch idiomatisch richtig spreche und beherrsche. Von diesem Gesichtspunkt aus ist das Büchlein sehr zu empfehlen.

Von demselben Verfasser und aus demselben Verlag liegt vor: 1) **le petit vocabulaire**, französ.-deutsche Wörtersammlung (70 Pfg.), geordnet nach Bildern aus Natur und Menschenleben und verteilt auf die Klassen Sexta bis Untersekunda, also für Oberrealschulen bestimmt; für jede Klasse sind 200 – 300 Wörter und Wendungen vorgesehen. Mit diesem Wortschatz kann dann ein Obersekundaner schon auskommen.

Und 2) Cahier de Notes, **stilistisches Hilfs- und Merkbuch** des Französischen für Schüler der Oberklassen, eingerichtet zur Aufnahme von weiteren im Unterricht gewonnenen sprachlichen Beobachtungen und idiomatischen Ausdrücken. 1 Mk. 50 Pfg.

Der Titel sagt schon, was das inhaltsreiche Büchlein bezweckt: es will für die Abfassung des französischen Aufsatzes stilistische Winke geben, eine Reihe grammatischer, synonymischer und anderer Kenntnisse vermitteln und den Schülern Gelegenheit geben, selbst Sammlungen von Wendungen aus der Lektüre anzulegen. Wir empfehlen das Büchlein, es bietet viel und ist höchst anregend.

Sammlung französischer und englischer Schulausgaben mit fremdsprachlichen Erläuterungen. Leipzig, Teubner, 1901.

Ein äußerst willkommener Versuch, eine neue Schullektüre einzuführen, zu dem wir dem Verlag alles Glück wünschen. Wir versprechen uns von dieser in der Fremdsprache gegebenen Interpretation, wie sie auch schon in der Gärtner'schen Sammlung (théâtre moderne, 3 moderne Dramen von Fr. Coppée, Ed. Pailleron und A. Theuriet) vorliegt, sehr viel für die Förderung der Kenntnisse unserer Schüler. Durch die Mitwirkung fremder Kollegen ist auch Bürgschaft gegeben, daß die Fremdsprache fehlerlos angewandt wird.

Vor uns liegt: **Recueil de poèmes** à l'usage de l'école Allemande à Bruxelles par **Ed. Nechcput** und **F. Heuten**. Das Büchlein bietet den poetischen Lese- und Lernstoff für 2 Jahre, darunter La Fontaine mit 7 Fabeln. Daß es für die Brüsseler Schule bestimmt ist, erklärt es, daß auch einige jüngere belgische Dichter aufgenommen sind, wie de Linge, Rollinat, van Hasselt. Als Anhang werden kurze Biographieen der Dichter gegeben; ihnen gehen notes explicatives voraus, die ungewöhnliche Ausdrücke in knapper Kürze treffend erklären. Da die dargebotenen Gedichte vielfach zu kindlich sind, eignet sich die Sammlung nicht für Gymnasien, wo der Unterricht im Französischen in Quarta beginnt.

Auch die Roßberg'sche Verlagshandlung tritt mit einer „neusprachlichen Reformbibliothek" auf den Plan mit Dr. B. Hubert und Max Fr. Mann als Herausgebern. Der 2. Band liegt vor uns: **Quatre nouvelles modernes**, annotées par **P. Hubert**. Leipzig, 1902. 1 Mk. 80 Pfg.

Es sind dies: Boum-Boum par J. Claretie; une guérison difficile par E. Legouvé; la Chèvre de M. Seguin par A. Daudet; und Yvon et Finette par E. Labonlaye. — Die annotations sind in französischer Sprache in einem Beiheft gegeben, d. h. die Bedeutung der Wörter in französischer Sprache umschrieben. Die préface enthält neben

Digitized by Google

kurzen biographischen Notizen eine kleine vorbereitende und in die Lektüre einführende Inhaltsangabe. Wir begrüßen dieses Bändchen aufs lebhafteste.

Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller.

Seit einiger Zeit gibt nun auch der Perthes'sche Verlag französische und englische Schriftsteller in Schulausgaben heraus und vermehrt somit die vielen Hilfsmittel der Schullektüre. Die äußere Ausstattung ist vortrefflich, und die Bücher werden sich bald eingebürgert haben.

Vor uns liegen die 2 Hefte: 1) **Journal d'un officier d'ordonnance** par le comte **d'Hérisson.** Preis 1 Mk. 20 Pfg., Wörterbuch 20 Pfg., von E. Werner, Karlsruhe. Als Einleitung stellt der Herausgeber die wichtigsten Daten aus der Geschichte des Krieges 1870/71 zusammen und gibt eine kurze Uebersicht über das französische Heerwesen zur Zeit des Krieges. — Der Text bietet bedeutend weniger als die Ausgaben von Renger und Velhagen & Klasing; die Anmerkungen beschränken sich auf das Notwendigste. Ein Druckfehler findet sich Seite 60, Zeile 9: dans le champs.

2) **Bonaparte in Aegypten und Syrien**; aus der Geschichte der französischen Revolution von **Thiers**, Preis 1 Mk. 20 Pfg., Wörterbuch 40 Pfg., von K. Beckmann, Osnabrück, mit einer Einleitung, die das Wichtigste über das Leben und die Werke von Thiers bietet. — Beiden Büchern sind Karten beigegeben.

Von Martin Hartmanns Schulausgaben (Leipzig, Dr. P. Stolte) liegen uns 3 Bände vor: 1) Nr. 10: **André Theuriet**, herausgegeben von Gerhard **Franz** (1 Mk.); es enthält 9 Erzählungen des beliebten Novellisten, von denen 2 (La Saint-Nicolas und le Noël de M. de Maroise) auch in anderen Novellensammlungen schon Aufnahme gefunden haben. — Die Sammlung der Theuriet'schen Novellen wird gewiß mit Dank aufgenommen werden.

2) Nr. 20: **Tableau de la France** von Jules **Michelet**, herausgegeben v. Martin Hartmann (1,20 Mk.). Es ist dankenswert, daß der Herausgeber aus der Histoire de France des berühmten Geschichtsschreibers die geographischen Bilder herausgenommen und als Schulbuch verwertet hat. Der Schüler lernt hierin die einzelnen Landschaften und Provinzen Frankreichs und damit das Wesen des französischen Volkes gründlich kennen.

3) Nr. 21: **Francinet** von **G. Bruno**, herausgegeben von Dr. A. Mühlau (1 Mk.). Während die 2 oben genannten Bändchen für Prima sich eignen, ist das 3. eine geeignete Lektüre für OIII. Die liebenswürdige Verfasserin (Mme. Fouillée), rühmlich bekannt aus „le Tour de la France" und „les Enfants de Marcel" (nicht Marcelle, wie der Herausgeber in der Vorrede schreibt), hat es verstanden, auch in dem „Fränzchen" einen spannenden Lesestoff für Anfänger zu liefern. Dr. Maler.

Zum Geschichtsunterricht.

Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von etwa 30 Fachgenossen herausgegeben von Hans F. **Helmolt**. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. II. Band: Ostasien und Ozeanien. Der Indische Ozean. Mit 10 Karten, 6 Farbendrucktafeln und 16 schwarzen Beilagen. XVI und 638 S. 1902. Lex. 8°. Preis des Bandes geb. 10 Mk., broschierte Halbbände je 4 Mk.

Das Erscheinen des vorliegenden Bandes (vgl. auch Heft III. des vorigen Jahrg. S. 129) läßt im ganzen die Behandlung der Geschichte von Nicht-Europa zum Abschluß kommen. Mit einer Abhandlung über die geschichtliche Bedeutung des Stillen Ozeans schloß Band I (Amerika). „Japan, China und Korea" behandelt nun zunächst auf 116 Seiten der vormalige deutsche Ministerresident in Japan und Gesandte in China M. von Brandt. Da derselbe hinsichtlich der Missionen bezw. der Entstehung der Wirren in China seinerzeit z. T. entschiedener Unrichtigkeit seines Urteils überführt wurde, so wird man befriedigt sein, daß die neueste Geschichte von ihm recht knapp behandelt ist. Im übrigen kann man sich z. T. recht des sachlichen Urteils über die Beziehungen Ostasiens zum Westen freuen. Für einen beteiligten Diplomaten wird es wohl immer besonders schwierig bleiben, Zeitgeschichte zu schreiben. „Hochasien und Sibirien" von dem bisher meistbeteiligten hervorragenden Mitarbeiter Dr. H. Schurtz (106 S.) faßt nach Art des ganzen Werkes wieder Vieles zusammen, was sonst in Weltgeschichten sich weit zerstreut findet. Ein Stück „dunkles" Asien wird dadurch lichter. „Australiens und Ozeaniens" junge Geschichte findet ihre Behandlung durch Prof. Dr. K. Weule (32 S.). Hervorzuheben sind hierbei, wie überhaupt in dem Werke, die geographischen und ethnographischen Einleitungen zu den einzelnen Länder- bezw. Völkerkreis-Geschichten. Den indischen Kulturkreis behandeln: „Indien" (182 S.) von Prof. Dr. Emil Schmidt, „Indonesien" (46 S.) wiederum von Dr. H. Schurtz und „Die geschichtliche Bedeutung des indischen Ozeans" (36 S.) von Dr. K. Weule. Das ver-

Digitized by Google

dienstvolle Werk des Herausgebers Dr. Helmolt ist es, jeweils den inneren Zusammenhang zwischen den Einzelabschnitten herzustellen, die verbindenden Brücken zu bauen. An der vorliegenden Form der Geschichte Indiens hat er insbesondere Anteil.

Bezüglich der Absicht des Unternehmens darf der ruhig Urteilende wohl jetzt schon es aussprechen: Die Schätzung der nichteuropäischen Geschichte und ihrer einzelnen Träger je in ihrer Eigenart wird durch dasselbe entschieden gefördert werden. Für solche Leistung aber gebührt — ohne daß wir dabei Mängel, die z. T. aus den Prinzipien der Herrn Verfasser herauswachsen, übersehen wollen — den Mitarbeitern wie insbesondere dem Herausgeber der Dank der Wissenschaft wie weiterer Kreise. E.

Wilh. Heinze, Seminarlehrer, Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der **vaterländischen Geschichte.** Für Lehrer-Bildungsanstalten und Lehrer zur Belebung und Vertiefung des Geschichtsunterrichts zusammengestellt. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover und Berlin. Verlag von C. Meyer (G. Prior), 1900. Preis geh. 2,40 Mk., geb. 3,00 Mk. XIV u. 560 S.

Nach fünf Jahren schon erschien die 2. Anflage dieser mit Sorgfalt und Sachkenntnis ausgearbeiteten Sammlung, bereichert um etwa 60 Nummern, einzelne ältere Nummern bedeutend erweitert. Der kleinere I. Teil (ca. 250 S.) betrifft deutsche Geschichte bis etwa zum Ende des 30jährigen Krieges, der II. mit der Ueberschrift „Die Hohenzollern und das deutsche Vaterland" führt, nachdem er auf etwa 40 Seiten Quellen zur Geschichte der Hohenzollern und ihres Landes bis zu jenem Zeitpunkte gegeben, den Faden der preußisch-deutschen Geschichte auf weiteren ca. 250 Seiten bis zur Gegenwart fort, und zwar bis zu den Bestrebungen Wilhelms II nach innen wie nach außen. Ein Anhang von über 20 Seiten stellt sich in der Hauptsache als eine preußisch-deutsche Bürgerkunde dar. — Die Sammlung, welche sich an das Vorbild des A. Richterschen Quellenbuches anlehnt, läßt auch der Kulturgeschichte reichliche Berücksichtigung zuteil werden und gibt daneben außer geschichtlichen Berichten auch den ganzen oder teilweisen Abdruck denkwürdiger Dokumente. Die Auswahl ist vorzüglich für preußische Schulen getroffen. Die einzelnen Stücke sind von Einleitungen über die betreffenden Quellen als solche wie von ganz knappen sachlich-geschichtlichen Bemerkungen begleitet. Ursprünglich fremdsprachliche Stücke sind übersetzt; in den ursprünglich deutschen ist z. T. nicht nur die Orthographie, sondern auch Wortstellung und Satzbau geändert; doch blieben daneben Beispiele alter Form stehen. Auch Kürzungen wurden selbstredend vorgenommen. Die Ausstattung des vorliegenden gehefteten Exemplars ist unter Berücksichtigung des erstaunlich billigen Preises recht gut zu nennen. Wir empfehlen das Buch auch für die Schüler unserer höheren Lehranstalten. Wo die Mittel fehlen, ist es auch statt G. Freitags klassischen „Bildern" als Preis in mittleren Klassen wohl zu verwenden. E.

Karten und Skizzen aus der Entwicklung der größeren deutschen Staaten, von Prof. Dr. **Eduard Rothert.** Düsseldorf, August Bagel, 1903. Geb. 5,50 Mk.

Dies Buch bildet den 6. Band des Rothert'schen Historischen Kartenwerks, und wenn man von diesem Werke rühmen darf, daß es für den Geschichtslehrer an unsern Gymnasien und Realschulen ein Hilfsmittel ersten Ranges bildet, so gilt dies in ganz besonderem Sinn von diesem Teile. Der Unterricht in deutscher Geschichte ist bekanntlich an den preußischen Gymnasien jetzt sehr reichlich mit Zeit ausgestattet, und wer Gelegenheit hatte, sich mit der Entwicklung des Geschichtsunterrichts in den letzten Jahrzehnten in Fühlung zu erhalten, der weiß 1) wie wünschenswert für einen fruchtbaren Unterricht in deutscher Geschichte ein klares Erfassen der Territorien oder Territorialbegriffe Bayern, Sachsen, Hessen, Franken u. s. w. ist, und 2) wie wenig klar es in dieser Beziehung in den Köpfen unserer Schüler ansieht, und wie ergänzungs- und richtungsbedürftig auch das Wissen vieler Geschichtslehrer in diesem Stück ist. Diesem Mangel abzuhelfen ist dieser Band berufen, und er löst die Aufgabe auf eine namentlich unter dem Gesichtspunkt der Schule musterhafte Weise durch eine Reihe wohl angeordneter, klarer, nicht überladener Kartenbilder und Skizzen, denen ein knappgefaßter, aber durch Deutlichkeit und Vollständigkeit ausgezeichneter Text beigegeben ist. Beides wird das Werk auch Geschichtsfremnden, die mit der Schule nichts oder nichts mehr zu tun haben, wert und unentbehrlich machen. Von zahlreichen Schulen und Lehrern dürfen wir erwarten, daß sie es zu denjenigen Bestandteilen ihres Apparats rechnen werden, von denen der alte Cato sagt: Emas non quod opus est, sed quod necesse est; und wir denken, daß bei diesem, wie bei den vorangehenden Teilen der Verfasser bald sehen wird, wie der große, umsichtige und entsagungsvolle Fleiß, den gerade dieser Teil erforderte und den zu würdigen weiß, wer sich in diesem territorialgeschichtlichen Gebiet oft nicht zu raten und zu helfen wußte, nicht vergebens von ihm aufgewendet worden ist.

O. Jäger.

Digitized by Google

Zur Kunstgeschichte.

Dr. Ernst **Wickenhagen**, Kurzgefaßte **Geschichte der Kunst**, der Baukunst, Bildnerei, Malerei, Musik. Mit 1 Heliogravüre und 287 Abbildungen im Text. Stuttgart. Paul Neff. (IV, 306 S.) Preis geb. Mk. 5.—

Im Jahrgang 1897 des „Humanistischen Gymnasiums" S. 186 wurde bereits die 8. Auflage (42.—48. Tausend) des „Leitfadens für den Unterricht in der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht" besprochen und die sachliche Einsicht wie pädagogische Erfahrung, aus der heraus das Buch abgefaßt wurde, anerkannt. Das obige Werk ist nur eine neue Auflage desselben in feinerer Ausstattung. Seit uns das Buch zuging, erlebte es aber schon wieder eine neue erweiterte Auflage (1903), ein Zeichen, daß es einem Bedürfnisse im Publikum begegnet. So sehr uns Vieles daran anspricht, müssen wir, insbesondere im Hinblick auf die Fülle aufgezählter Namen, sagen: Weniger wäre mehr gewesen. Das „Weniger" hätte dann z. T. Raum gegeben für tiefer eindringende Charakteristiken, die wir z. B. bei Michelangelo als Bildhauer und Lionardo als Maler empfindlich vermissen. Erst sie vermögen, zumal wenn sie von einigen guten Illustrationen und das wesentliche heraushebenden Beschreibungen der Hauptwerke eines Meisters begleitet sind, wirklich einigermaßen ein Bild von seinem Schaffen zu geben; und das ist unsres Erachtens trotz des im Vorwort zur 10. Auflage gesagten mit die Aufgabe einer „Kurzgefaßten Geschichte der Kunst". Uebrigens fehlen Charakteristiken durchaus nicht gänzlich und überall. Die Abbildungen befriedigen zu einem großen Teil, besonders die zur Architektur und neueren Malerei; die von Statuen wirken leider z. T. wie ausgeschnittene Bilder. — Möchte das Buch auch fernerhin Lehrenden und Lernenden gute Dienste tun. E.

Magdalene **v. Bracker**, **Kunstgeschichte** im Grundriß, kunstliebenden Laien zu Studium und Genuß. 5. neubearbeitete Auflage mit 113 Abbildungen im Text, herausgegeben von Rich. Bürkner (10.—13. Tausend). Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1902. (256 S.). Preis einfach geb. 3,50 Mk., Geschenkband 4 Mk.

Ein prächtiges kleines Werk, das in rund 10 Jahren bereits 5 Auflagen erlebt hat. Unter der Führung der mit feinem Kunstverständnis begabten Verfasserin durchwandern wir hier die Geschichte der Kunst von ihren ersten Anfängen an nicht wie eine systematisch geordnete Gallerie, deren mit Bildern dicht gepflasterte Wände keinen einzigen Stern auch zweiter und dritter Größe vermissen lassen, sondern wie ein schönes Land, in dem wir von den duftigen Höhen der Vergangenheit zur weiten Ebene der Gegenwart herabsteigen, hie und da unsern Blick in Seitentäler schweifen lassend. Durch verständige Beschränkung hat sich die Verfasserin die Möglichkeit geschaffen, auf so knappem Raume ein wirklich lebendiges Bild der Gesamtentwicklung der Kunst wie ihrer Hauptepochen und der hervorragendsten schaffenden Persönlichkeiten zu geben. „Kunstliebenden Laien" ist das Werkchen „zu Studium und Genuß" gewidmet. Auch unsere heranwachsende Jugend, soweit sie Sinn, wesentliches Interesse für Kunst hat, wird reiche Anregung und Belehrung daraus schöpfen können. In der Illustration zeigt sich dieselbe weise Beschränkung wie im Texte. Günstig wirkt die Wiedergabe von Statuen auf dunklem Hintergrunde. Neben recht guten Abbildungen möchte man einzelne in neuer Auflage durch bessere ersetzt sehen. Ebenso wären dann die nicht seltenen Unrichtigkeiten im Druck zu vermeiden. E.

Seemanns Wandbilder. III. Folge: **Porträtgallerie**, ausgewählt für Schulen von Professor Dr. Julius **Vogel**, Leipzig. 2. Lieferung. 10 Blatt. Blattgröße zirka 60 : 77 cm. Preis der Lieferung (lackiert) 15 Mk., die Bilder auf Pappe gezogen: 25 Mk., ein Blatt lackiert 3 Mk., 10 beliebig gewählte Blätter: 25 Mk. Verlag von E. A. Seemann in Leipzig, 1902.

Schon im Heft III/1902 auf Seite 184 wiesen wir auf dies Werk hin. Die in photographischem Lichtdruck (nicht Photographie) wiedergegebenen Bilder auch der 2. Lieferung sind ausgezeichnet ausgewählt. Sie werden zumeist im Unterricht nach zwei Richtungen hin Verwendung finden können, einmal zur Belebung des Geschichts- und Literaturunterrichts, nach dem als Motto des Werkes gewählten Worte Goethes: „Die Gestalt des Menschen ist der beste Text zu allem, was sich über ihn empfinden und sagen läßt", und dann als Material bei gelegentlich zu gebenden archäologischen und kunstgeschichtlichen Ueberblicken. Diesmal erhalten wir die vorzüglichen Wiedergaben folgender Porträts: Alexanderbüste (Paris, Louvre), Maximilian I. von Dürer (Wien, k. k. Hofmuseum), Rubens-Selbstbildnis (ebenda), Dürer-Selbstbildnis (Madrid, Prado), Raffael-Selbstbildnis (Uffizien), Tilly von van Dyck (München), Wallenstein von demselben (ebenda), Gustav Adolf von demselben (ebenda), Schiller von Graff (Dresden, Körner-Museum), Beethoven-Büste von F. Klein (Wien, Privatbesitz). Uebrigens soll mit der 5. (Schluß-)Lieferung ein

Digitized by Google

Textband herausgegeben werden. Passende Wechselrahmen mit Glas sind von der Verlagshandlung zu 10 Mk. erhältlich. E.

Endlich weisen wir noch darauf hin, daß Dr. H. **Luckenbachs Abbildungen zur Alten Geschichte** in 4. vermehrter Auflage unter neuem Titel als 1. Teil von „Kunst und Geschichte" erschienen sind. (München und Berlin. R. Oldenbourg, 1902. 82 S.) Ueber die ganz wesentliche Bereicherung des Inhaltes, dergegenüber der Preis doch nur um 20 Pfg. erhöht wurde (1,40 Mk. bezw. 1,70 Mk.), soll noch eingehender berichtet werden. E.

Zum geographischen Unterricht.

F. Hahn, Prof. Dr., **Afrika**, eine allgemeine Landeskunde, II. Aufl., nach der von Prof. Dr. W. Sievers verfaßten I. Aufl. völlig umgearbeitet. XII und 681 S. In Halbleder 17 Mk. Leipzig und Wien, Bibliogr. Institut, 1901.

Nach zehn Jahren war eine Neuauflage des Sievers'schen Erstlings in der Reihe der landeskundlichen Werke des Bibliographischen Instituts recht notwendig geworden. Denn war auch für Afrika die Zeit der großen Entdeckungen fast vorüber, so wurde und wird hier im Einzelnen immer noch viel geographisch Neues gefunden, und die eingehendere Erforschung vieler Landesteile, ausgenommen den äußersten Süden und Norden, hat erst grade begonnen. Im großen Publikum war wohl vor zehn Jahren die allgemeine Aufmerksamkeit für Afrika (abgesehen vom Süden) größer als heute; aber um so erfreulicher, wenn durch ein Werk, wie das vorliegende beigetragen wird zur Hebung des Interesses für diese Länder, und wenn eine von so glänzender illustrativer Ausstattung und instruktiven Karten unterstützte Schilderung, die in gründlicher Arbeit aus den zahllosen Quellen des letzten Jahrzehnts das Wissenswerte zusammengetragen hat, uns mit dem Lande, wie es heute in Wirklichkeit aussieht, vertraut macht.

In sehr ansprechender Weise ist dabei die Anordnung des Stoffes stark geändert. Vielleicht wird es in Zukunft möglich sein, in Verfolgung der eingeschlagenen Richtung noch kleinere geographische Individuen zusammenfassend herauszuheben und so das über den Aufbau des Landes, sein Klima, die Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt Gesagte noch organischer zu verschmelzen Aber auch der bisher erzielte Fortschritt in der Einteilung, der an sich schon eine Neubearbeitung bedeutet, soll dankbar anerkannt werden; ebenso die beigefügte Quellenübersicht. Freilich ersetzt sie Fußnoten nicht völlig. Und es wäre, meine ich, zu wünschen, daß später einmal in die gesamten geographischen und naturwissenschaftlichen Werke des Verlags Verweisungen unter den Text eingeführt würden. Mir will scheinen, als ob das Fehlen solcher Hinweise öfter der großen wissenschaftlichen Bedeutung vieler dieser Werke nicht recht entspricht. Wenn übrigens die Quellenzusammenstellung des vorliegenden Bandes die Ueberschrift: „Hauptwerke der Afrika-Literatur seit 1888" trägt, so sollte sie doch noch mehrfach ergänzt werden. Für Ostafrika weise ich hin auf das wichtige Buch von O. Baumann, Usambara und seine Nachbargebiete; 1891, auf Volkens, Der Kilimandscharo; 1897 und Bornhardt, Zur Oberflächengestaltung und Geologie Deutsch-Ostafrikas, 1900. Aber auch die großen Werke Englers und Möbius' und ihrer Mitarbeiter, die soviel Pflanzen- und Tiergeographie enthalten, dürften erwähnt werden; ähnliches gilt für Strandes, Die Portugiesenzeit in Ost-Afrika, wenn dies auch in erster Linie ein historisches Werk ist.

Mit einigen weiteren kurzen Bemerkungen darf ich mich wohl auf das äquatoriale Afrika beschränken. Es ist wirklich sehr anzuerkennen, in welch sachlicher Weise der Verfasser sich bei der Beurteilung Deutsch-Ostafrikas und insbesondere auch seines wirtschaftlichen Wertes gleichermaßen freihält von jedem Sanguinismus, wie anderseits auch von der heute beliebten Schwarzseherei. Und das gleiche dürfen wir für die Nachbargebiete im Süden und Norden versichern. Diesem Verfahren richtigen Abwägens gegenüber nimmt die Beurteilung der Verhältnisse des Kongostaates Wunder. Nicht als ob über die reichen natürlichen Hilfsquellen, die dies Land in so mancher Hinsicht besitzt, zu viel gesagt wäre. Aber das Bild von der Verwaltung des Staates als einem wohlgeordnetem System widerspricht stark den sich fortwährend mehrenden Stimmen, die von einer ausgesprochenen Mißwirtschaft und einem Aussaugungssystem schlimmster Art zeugen.

Auch in den Einzelheiten trifft das über Deutsch-Ostafrika Gesagte meist vorzüglich zu, und kleine Unrichtigkeiten sind eben auf die Quellen zurückzuführen. Aus welcher die Angabe stammt, daß Usaramo etwas an die Lüneburger Heide erinnert, kann ich nicht ermitteln; jedenfalls entsprang dies einer recht kühnen Phantasie. — Daß der Luwi in den Tipe-See mündet und daß dieser durch den großen Papyrus-Sumpf hin abfließend einer der wichtigsten Tributäre des Rufu-Pangani ist, geht meines Erachtens aus der gewählten Darstellung nicht klar hervor. Obwohl diese Verhältnisse bereits auf der Baumann'schen Karte von Usambara gut wiedergegeben sind, finden sich auf verschiedenen neueren Karten

Digitized by Google

unrichtige Angaben darüber. — Die Masai gehören im Allgemeinen nicht zu den Hirtenvölkern, die über Ackerbauer herrschen. Das Gebiet, dessen Steppen sie noch heute vielfach nomadenhaft durchstreifen, zeigt nur an den Rändern und an den Bergen von ihnen unabhängige ackerbautreibende Bevölkerung. Sie unterscheiden sich darin, zumal sie auch zu ihrem Lebensunterhalt die Produkte des Ackerbaus verschmähen, durchaus von benachbarten Hirtenvölkern, mit denen sie auf der Kulturkarte zusammengefaßt werden. — Noch eine Kleinigkeit: Der Saudiloh hat leider schon 1892 auf seiner einzigartigen passiven Wanderung die afrikanische Ostküste erreicht.

Diese und andere kleine Ausstellungen sollen aber die warme Anerkennung, die dem Werke in seiner Gesamtheit gezollt werden muß, nicht beeinträchtigen. Es bildet einen Markstein in der wissenschaftlichen Afrika-Literatur und ist dabei gemeinverständlich im besten Sinne des Wortes.

Dar-es-Salam. Dr. C. Uhlig.

Von der neuen, neunten Lieferungsausgabe von **Stielers Hand-Atlas** (vergl. Humanistisches Gymnasium 1902 S. 52 und 238) erschienen die weiteren Lieferungen 11—14, womit u. a. die hervorragende Karte von Australien in 4 und die der Vereinigten Staaten von Nordamerika in 6 Blättern vollständig vorliegt. Außerdem enthalten die Lieferungen: Süd-Skandinavien; Thüringen; Japan, Korea und Ost-China, auf welchem Blatt sich bereits Nachträge und Aenderungen gegenüber dem vor Jahresfrist erschienenen Blatt „China" befinden. E.

Zum mathematischen Unterricht.

Professor H. C. E. **Martus.** Mathematische **Aufgaben** aus den Reifeprüfungen an deutschen höheren Schulen. III. Teil Aufgaben. VIII und 172 S. IV. Teil Ergebnisse. 182 S. Je 4 Mk. Dresden und Leipzig, C. A. Koch, 1901.

Vorliegendes Werk bildet eine jedem Lehrer der Oberklassen gewiß hochwillkommene Erweiterung der allgemein geschätzten Aufgabensammlung des gleichen Verfassers und enthält 1363 Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten des mathematischen und physikalischen Unterrichts.

H. Müller und **M. Kutnewsky.** Sammlung von **Aufgaben** aus Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. II. Teil. VIII und 347 S. Leipzig und Berlin, Teubner, 1902. 3 Mk. 40 Pfg.

Ein hinsichtlich der Reichhaltigkeit des Inhalts wie der stofflichen Einteilung gleich empfehlenswertes Uebungsbuch für den rechnenden Teil des mathematischen Unterrichts in Oberklassen.

Dr. Th. Wimmenauer. Arithmetische Aufgaben nebst Lehrsätzen und Erläuterungen. VIII und 300 S. Ferd. Hirt, Breslau, 1900. 1. Teil, Lehraufgabe der Tertia und Untersekunda des Gymnasiums. 2 Mk. 2. Teil, Lehraufgabe der Obersekunda und Prima des Gymnasiums. Mk. 1.50.

Dieses Werk empfiehlt sich durch die Reichhaltigkeit und gute Uebersicht des gebotenen Uebungsstoffes, sowie durch die klare Fassung der Lehrsätze und deren Begründung. Da es in der Absicht des Verfassers liegt nur möglichst einfache Beweise mitzuteilen, so dürfte die Lage der imaginären Zahlen in der Zahlenebene vielleicht besser aus der Drehung, als aus der Konstruktion des geometrischen Mittels entgegengesetzt gleicher reeller Zahlen abgeleitet werden, indem die zweimalige Multiplikation mit $V-1$ der Multiplikation mit -1 gleichkommt, und letztere durch Drehung um $2 \cdot 90^0$ erreicht wird.

H. Müller. Die **Mathematik** auf den Gymnasien und Realschulen. Ausgabe A für Gymnasien I. Teil bis II. VIII und 137 S. 1 Mk. 60 Pfg. II. Teil XII und 211 S. 3 Mk. 20. Ausgabe B für Realschulen. Oberstufe 1. Abteilung. VIII und 223 S. 2 Mk. 80 Pfg. Teubner, Leipzig und Berlin, 1902. 2. Auflage.

Auswahl des Stoffes und Art der Darbietung zeugen von pädagogischem Geschick. Die Aenderungen in dieser Auflage sind durch die Vorschriften der preußischen Lehrpläne von 1901 veranlaßt.

Dr. J. Juling. 5 stellige Logarithmen-Tafeln. 144 S. Berger, Leipzig, 1900.

Ausgezeichnet durch handliches Format, gutes Papier und vorzüglichen deutlichen Druck. Fzr.

Zum naturwissenschaftlichen Unterricht.

Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von **B. Landsberg, O. Schmeil** und **B. Schmid.** Erster Band VIII und 504 S. gr. 8^0 mit 79 in den Text gedruckten Abbildungen. B. G. Teubner, 1902. Preis geh. Mk. 12.—, geb. Mk. 13.—.

Wenn auch dem Gymnasium durch die neue Lehrordnung vom Jahre 1901 die Möglichkeit geboten werden soll, seine Eigenart stärker als nach 1882 zu betonen, so darf und will es doch keineswegs an den Errungenschaften der exakten und biologischen Wissenschaften blind vorübergehen. Die beiden Wochenstunden, welche dem naturwissenschaftlichen Unterricht durch die Bonitzschen Lehrpläne durch alle Klassen

Digitized by Google

hindurch zugeteilt worden sind, werden demselben niemals streitig gemacht werden können, aber andererseits werden auch alle Bestrebungen, welche sich eine noch weiter gehende Expansion dieses Unterrichtsgegenstandes am Gymnasium zum Ziel setzen, wohl für immer an der begrenzten Aufnahmefähigkeit unserer Schüler scheitern müssen. In allen auch noch so kunstgerecht konstruierten Lehrplänen ist ein Wechsel von Haupt- und Nebenfächern unerläßlich, und am Gymnasium kann die Naturlehre und Naturkunde nur ein Nebenfach sein. Aber gerade aus diesem Grunde erscheint es wünschenswert, die dem naturwissenschaftlichen Unterricht eingeräumte Zeit recht auszunutzen, den Unterricht methodisch zu verbessern, inhaltlich zu vertiefen, den Lehrstoff von allem entbehrlichen Memorierstoff zu befreien, an knapp bemessenem Stoff energisch den Geist zu üben und das Wissen zu erweitern. Zu dieser methodischen Auswertung des biologischen Unterrichts bedarf es einer beständigen Fortbildung der Lehrer, und gerade am Gymnasium, wo der Mathematiker meistens die Naturkunde nur gewissermaßen im Nebenamte lehrt, wird bei dieser Fortbildung ein Führer und Ratgeber unentbehrlich sein. An einem solchen fehlte es auf dem Gebiete des biologischen Unterrichts gänzlich, und es ist daher keine Redensart, wenn man der oben genannten Zeitschrift nachrühmt, daß sie eine fühlbare Lücke ausgefüllt hat. Und zwar mit Erfolg. Das, was der erste nun vorliegende Jahresband an Aufsätzen, kleineren Beiträgen, Besprechungen gebracht hat, beweist, daß die Schriftleitung es versteht, mit Hilfe ihrer stattlichen Mitarbeiterschar die Lektüre der in modernem Gewande und vornehmer Ausstattung erscheinenden Hefte anziehend und fesselnd zu gestalten. Die Aufsätze von Bastian Schmid, Fr. Paulsen, J. Reinke, Mühlberg, Schwarze, namentlich auch von Schulte-Tigges beleuchten von allen Seiten die Frage des biologischen Unterrichts überhaupt. Andere Aufsätze geben wertvolle Anweisungen und Bemerkungen über die Verwendung von Aquarien und Terrarien im Schulunterricht, über Anlage und Benutzung des Pflanzengartens, über das Zeichnen im naturwissenschaftlichen Unterricht, über Schülerbeobachtungen. Beiträge aus den Spezialgebieten der Naturwissenschaften vermitteln den Zusammenhang zwischen Schule und Wissenschaft. Mitteilungen über Lehrmittel und kleinere Schulversuche bieten praktische Winke für die Methodik des naturkundlichen Unterrichts, der auch die Rubriken „Selbstbeobachtetes", „Irrtümer und Streitfragen" und der Sprechsaal dienen. Versammlungsberichte und Besprechungen orientieren über die betreffenden Gebiete. Vergegenwärtigt man sich die Vielseitigkeit dieses nur angedeuteten Inhaltes, so wird man den Wunsch gerechtfertigt finden, daß die neue prächtige Zeitschrift an allen Anstalten, besonders an Gymnasien, Eingang und vor allem fleißige Leser finden möge.

Posen. Prof. Dr. Norrenberg.

Coßmanns deutsche Schulflora von H. Coßmann und Prof. Dr. Huisgen. 2. Aufl. Ferd. Hirt, Breslau, 1901. 404 S. 4,25 Mk.

Um dem Schüler, besonders dem Anfänger, das Bestimmen der Pflanzen möglichst zu erleichtern, ist der zur Ermittelung der Familie bezw. Gattung dienende Schlüssel noch auf das Linné'sche System gegründet. Für Anfänger mag sich diese Einrichtung vielleicht empfehlen, im Interesse von Vorgeschrittenen wäre indessen doch auch noch außerdem die Aufnahme eines auf ein natürliches System gegründeten Verfahrens gelegen. Als besonderer Vorzug des Buches erscheint die Berücksichtigung der wichtigeren Kultur- und Zierpflanzen, sowie die etymologische Deutung der wissenschaftlichen Pflanzennamen.

Pokorny-Fischer, Naturgeschichte des **Tierreichs**. 25. Auflage. VI und 372 S. 3,60 Mk. 1901.

Pokorny-Fischer, Naturgeschichte des **Pflanzenreichs**. 21. Auflage. VI und 274 S. Geb. 3 Mk. G. Freytag, Leipzig, 1902.

Das durch vortreffliche Ausstattung ausgezeichnete rühmlichst bekannte Werk ist in der neuen Auflage besonders durch verstärkte Betonung der biologischen Gebiete verbessert.

Dr. C. **Waldorf. Tierkunde** für höhere Lehranstalten. Ausgabe für Realanstalten. 1. Teil für VI. IV und 64 S. 60 Pfg. 2 Teil für V. 78 S. 80 Pfg. 3. Teil für IV. 136 S. 1,25 Mk. 4. Teil für UIII. 164 S. 1,50 Mk. Ferd. Hirt, Breslau, 1903.

Nach methodischen Grundsätzen behandelt, zerfällt jeder Teil in einen einzelne Repräsentanten behandelnden und einen zusammenfassenden Abschnitt unter stufenweiser Erweiterung in den folgenden Teilen. Die stoffliche Gruppierung, sowie die das Wesentliche erschöpfende, durch gute Illustrationen unterstützte Darstellung machen das Werk zu einem brauchbaren Hilfsmittel sowohl bei der erstmaligen Behandlung, wie bei den das behandelte Material sichtenden Repetitionen. Fzr.

Dr. K. **Kraepelin, Naturstudien im Hause.** Plaudereien in der Dämmerstunde. Ein Buch für die Jugend. Mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner, 1901. Preis: wohl

Digitized by Google

wie die 1. Aufl. eleg. geb. 3,20 Mk. (IV, 181 S.). Die 2 Aufl. des seinerzeit (Human. Gymn. 1897 S. 110) fürs Haus und die Schülerbibliothek dringend empfohlenen Buches.

Dr. Karl Fischer, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England, insbesondere in Physik und Chemie. VIII und 94 S. Leipzig und Berlin, Teubner 1901.

Nur wenige kommen in die günstige Lage, ihre pädagogischen Erfahrungen durch eigene Beobachtung fremdländischer Unterrichtsverhältnisse zu bereichern. Der Verfasser hat sich darum einer gewiß dankenswerten Aufgabe unterzogen, wenn er über seine, zum Zweck der Kenntnisnahme der naturwissenschaftlichen Lehrmethoden an englischen Unterrichtsanstalten unternommene mehrmonatliche Studienreise nicht blos pflichtgemäß seinem Unterrichtsministerium berichtet, sondern auch seine Beobachtungen durch die vorliegende Schrift der Oeffentlichkeit übergeben hat. Fachgenossen wird hier ein Einblick gewährt in den in England geübten, sich durch das Vorwalten der praktischen Schülerübungen von der deutschen, mehr vortragenden Methode unterscheidenden Unterrichtsbetrieb. Auch können der Schrift mancherlei Anregungen aus den mitgeteilten Unterrichtsprogrammen für den eigenen Unterricht entnommen werden, namentlich an solchen Anstalten, an welchen die Möglichkeit praktischer Schülerübungen vorliegt. Die Schrift hinterläßt in uns die unangenehme Empfindung, daß, wie die Engländer im Vorwalten der praktischen Uebungen, wir in der Vernachlässigung derselben zu weit gehen.

Berichte der deutschen physikalischen Gesellschaft. Vieweg & Sohn, Braunschweig. Jahresabonnement 8 Mk.

Unter diesem Titel erscheinen monatlich zwei Hefte, in deren ersten Teil neben anderen Abhandlungen und Berichten vorzugsweise die Sitzungsberichte der deutschen physikalischen Gesellschaft veröffentlicht werden, während der zweite Teil den zweiten Jahrgang der „Fortschritte der Physik" bildet und halbmonatliche Literaturverzeichnisse aus allen Gebieten der physikalischen Wissenschaften nach einer gut geordneten Einteilung enthält. Die Leitung des ersten Teils ist von Karl Scheel, die des zweiten von Karl Scheel und Rich Aßmann übernommen.

Ad. Wernicke's Lehrbuch der **Mechanik.** I. Teil, II. Abt. Vieweg & Sohn, Braunschweig, 1901. IV und 494 S. 6 Mk. bezw. 6 Mk. 60 Pfg.

Nach denselben Grundsätzen wie die übrigen Teile des Gesamtwerkes bearbeitet, behandelt diese Abteilung die Dynamik des starren Körpers.

Richard Herm. **Blochmann. Mechanik** und **Akustik.** Strecker & Schreder, Stuttgart. VIII und 249 S. 5 Mk.

Vorliegender 1. Band der physikalischen Abteilung eines unter dem Titel „naturwissenschaftlicher Hausschatz" beabsichtigten naturwissenschaftlichen Sammelwerks behandelt Mechanik und Akustik in leicht faßlicher, fließender Darstellung und in einer Stoffumgrenzung, die dem Streben, einem weiteren gebildeten Kreise zu dienen, gerecht zu werden sucht.

Ad. Stöckhardt. Schule der **Chemie.** 20. Aufl. Bearbeitet von Prof. Dr. **Lassar Cohn.** Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig, 1900. XXXVI und 844 S. 197 Abbildungen. 1 Spektraltafel. Geh. 7 Mk., geb. 8 Mk.

Die Fortschritte des chemischen Wissens seit dem Erscheinen der noch von Stöckhardt selbst im Jahre 1881 veröffentlichten 19. Auflage machten eine völlig neue Bearbeitung notwendig. Auch in dieser Auflage ist die Absicht verwirklicht, durch Anleitung zu Experimenten, die unter Anwendung einfacher Hilfsmittel ohne größere Schwierigkeiten ausgeführt werden können, das Verständnis für die chemischen Vorgänge zu erschließen. Das Buch kann daher allen denen empfohlen werden, die ohne besondere naturwissenschaftliche Vorkenntnisse möglichst auf autodidaktischem Weg ihre Einführung in die Chemie erstreben.

K. Koppe. Anfangsgründe der **Physik** mit Einschluß der Chemie und mathematischen Geographie. Bearbeitet von Dr. **A. Husmann. G. D.** Bädeker, Essen, 1900. Ausgabe B. I. Teil. Vorbereitender Lehrgang. 24. Aufl. IX u. 223 S. Mk. 2.20. — II. Teil. Hauptlehrgang. 22. Aufl. VIII u. 458 S. Mk. 4.80.

Gegenüber der vorausgehenden Auflage dieses wohlbekannten Lehrbuches, das den physikalischen Unterrichtsstoff in zwei Kursen in konzentrischer Erweiterung des Gebiets behandelt, sind in dieser Auflage keine tiefer eingreifenden Veränderungen vorgenommen. Die Verbesserungen und Ergänzungen beziehen sich hauptsächlich auf mechanische und elektrische Kapitel. Zu begrüßen ist die Aufnahme eines Verzeichnisses der gebrauchten Fremdwörter mit deren etymologischen Erklärung.

Martus. Astronomische Erdkunde. Kleine Ausgabe. 2. Aufl. Dresden und Leipzig.

Digitized by Google

C. A. Koch. 1902. XII und 161 S. 2 Mk. 80 Pfg.

Vorliegendes Bändchen ist ein den Bedürfnissen der Schule Rechnung tragender Auszug des den gleichen Titel führenden größeren Werkes des Verfassers. Durch die Aufnahme geschichtlicher Daten über die Entwickelung der behandelten Lehre würde dieses im übrigen sehr brauchbare Unterrichtsmittel entschieden gewinnen.

Fzr.

Mitteilungen.

Ein Arzt über Schulüberbürdung.

Aus der „Aerztlichen Ethik" von Dr. med. Albert Moll in Berlin (Stuttgart, bei Enke, 1902. XIV und 650 S., 16 Mk.) möchten wir folgende Stelle (S. 42) mitteilen, die man den Aeußerungen von ärztlicher Seite beifügen kann, welche ich im vorigen Jahrgang S. 139 gegen das in einem Straßburger Vortrag wieder einmal citierte Ueberbürdungsgespenst angeführt habe.

„Die angebliche Ueberbürdung der Kinder, die heute in den Schulen stattfinden soll, ist bereits für einzelne [sogar viele!] Kinder ein bequemer Vorwand zur Faulheit geworden. Eltern sind oft schon unverständig genug, gegen Schule und Lehrer aufzustacheln, indem sie die Ueberbürdungsfrage in Gegenwart der Kinder erörtern. Da nun in den letzten Jahren auch noch die Zeitungen hierüber viel geschrieben haben, die Kinder aber oft recht fleißig die Zeitungen lesen, so setzt sich bei ihnen sehr leicht die Ueberzeugung fest, daß man zu hohe Ansprüche an sie stelle und dadurch ihre Gesundheit geschädigt werde. Nicht nur entsteht auf diesem Wege eine Verweichlichung der Kinder, indem sie ihre eigene Leistungskraft in hygienischer und intellektueller Beziehung unterschätzen, sondern es wird auch die Achtung vor der Schule und den Lehrern bei den Kindern dabei leicht untergraben. Mir persönlich sind Fälle bekannt geworden, wo Kinder Schularbeiten nicht machten und ihre Faulheit mit Ueberbürdung begründeten, die heute allgemein anerkannt werde. Man sei deswegen mit derartigen öffentlichen Erörterungen vorsichtig, da ein doppelter Schaden, die Untergrabung der Autorität der Schule und eine Verweichlichung der Kinder, die Folge ist. Besonders sollten die Eltern jener Kinder, die höhere Schulen besuchen, mit der Betonung der Ueberbürdung zurückhalten. Wenn in Gegenwart von Knaben, die die Gymnasien, und von Mädchen, die die höheren Töchterschulen besuchen, so häufig die Ueberbürdung durch die Schule hervorgehoben wird, so sollten sich die Eltern erst das Privatleben ihrer Kinder etwas genauer betrachten. Zu Kinderbällen haben sie Zeit, desgleichen fehlt es mancher höheren Tochter und manchem Primaner nicht an Zeit zu Stelldicheins. Ja, es sind mir Fälle bekannt, wo Primaner bereits recht gut Zeit haben, am Abend und zumteil in der Nacht anrüchige Lokale zu besuchen, die Eltern aber über die Ueberbürdung dieser armen Schüler nicht hinreichend jammern können." U.

Urteile juristischer Professoren über die Zulassung der Realabiturienten zum rechtswissenschaftlichen Studium.

Da wir im XI. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 178 ff. die durch die „Deutsche Juristen-Zeitung" veranlaßten und veröffentlichten Gutachten von Juristen über die obige Frage abgedruckt haben, so erscheint es uns richtig, eine Ergänzung hierzu, die der „Tag" am Anfang des vorigen Jahres brachte, ebenfalls unseren Lesern mitzuteilen.

Auf Zusendung eines Artikels der letzteren Zeitung, der der Zulassung von Realabiturienten günstig war, hatte Professor Dr. **Laband** in Straßburg geantwortet:

„Da es noch ungewiß ist, in welchem Umfange die Vorschriften über die Zulassung zum Rechtsstudium abgeändert werden sollen, so halte ich es nicht für angezeigt, mich schon jetzt über diese Maßregel zu äußern. Jedoch bin ich mit den Ausführungen, welche der von Ihnen mir gesendete Artikel Ihres Blattes enthält, im wesentlichen einverstanden und — im Gegensatz zu der Mehrzahl meiner Kollegen — der Ansicht, daß die der Hauptsache nach philologische Gymnasialbildung keine unerläßliche Vorbedingung für das Rechtsstudium ist."

Anders lauten die Urteile der drei anderen Professoren, welche ihre Meinungsäußerungen dem „Tag" zur Verfügung gestellt haben.

Geh. Hofrat Dr. Eisele in Freiburg (Baden):

Digitized by Google

„Ich bin der Meinung, daß die Uebelstände, denen durch die geplante Aenderung abgeholfen werden soll, recht minimale sind, und daß diese Aenderung ein weiterer Schritt ist auf dem Wege, der zur Verflachung der juristischen Bildung in Deutschland führen wird. Der erste Schritt dazu ist geschehen durch die Ausschaltung der Pandektenvorlesung aus dem juristischen Lehrplan, womit unweigerlich die Kenntnis des römischen Rechts auf ein sehr kümmerliches Niveau herabgedrückt wird."

Geh. Justizrat Dr. Fitting in Halle a. S.:

„Die ganze Frage ist in ein nach meinem Erachten falsches Gleise gekommen, daß sie allgemein als reine „Berechtigungsfrage" aufgefaßt wird. Von diesem Standpunkt aus kann sehr leicht die Vorstellung entstehen, als ob die gegenwärtig bestehenden Vorschriften über das Rechtsstudium ein unbilliges Privileg der Gymnasial-Abiturienten zu Ungunsten der Realgymnasial- und Realschul-Abiturienten enthielten, das im Interesse des allgemein gleichen Staatsbürgerrechtes beseitigt werden müsse. In der That handelt es sich aber hier nicht sowohl um eine äußere Rechtsfrage als um die innere und sachliche Berechtigungsfrage, wie sie ja doch auch bei jedem anderen Berufe besteht. Will jemand z. B. in einer Druckerei als Setzerlehrling eintreten, so wird vor allen Dingen nach seiner Schulbildung gefragt, und wenn er die nach Ansicht der Sachverständigen erforderliche Vorbildung nicht hat, so wird er abgewiesen, nicht wegen mangelnder Berechtigung, sondern wegen mangelnder Befähigung. Nun bestehen freilich über das juristische Studium auch Rechtsvorschriften; aber diese beruhen doch nur auf der Annahme, daß für ein gründliches und tüchtiges juristisches Studium eine bestimmte Art der Vorbildung, und zwar nach der bisherigen Ansicht das erfolgreiche Durchlaufen eines humanistischen Gymnasiums, notwendige Voraussetzung sei. Demnach muß die Frage so gestellt werden: Ist diese bisherige Ansicht richtig oder nicht?"

„Soll ich mich aber hierüber als Sachverständiger äußern, so bin ich in der günstigen Lage, das nicht nach bloßer vorgefaßter Meinung und unerprobtem Vorurteil, sondern auf Grund praktischer Erfahrungen zu tun. Ich war vor meiner Berufung nach Halle fünf Jahre lang Professor an der Universität zu Basel. Dort bestand die „Berechtigung" zum Rechtsstudium im weitesten Maße; jeder, der sich meldete, wurde zugelassen ohne alle Rücksicht auf seine Vorbildung. So hatte ich denn mit Studierenden von der allerverschiedensten Vorbildung zu schaffen. Unter anderen hatte ich einen Zuhörer, der das Schullehrerseminar durchlaufen hatte, dem aber dann sein ursprüngliches Fach nicht gefiel, und der nun, nachdem er sich einen Anflug von Kenntnis der lateinischen Sprache verschafft, zum Rechtsstudium überging. Da ich nun mit meinen (wenig zahlreichen) Zuhörern fortlaufend näher verkehrte, namentlich an einem Tage jeder Woche das an den vorhergehenden Tagen Vorgetragene durchsprach, so hatte ich die beste Gelegenheit, die verschiedenen Arten der Vorbildung miteinander zu vergleichen und mich insbesondere zu überzeugen, wie schwierig, ja geradezu unmöglich es ist, jungen Leuten, denen eine tüchtige gymnasiale Vorbildung fehlt, eine tiefere, gründliche und wirklich wissenschaftliche Kenntnis des Rechtes beizubringen."

„Meine Stellung zu der gegenwärtig bei uns in Preußen schwebenden Frage ergibt sich schon hiernach ganz von selbst. Von einer Zwischenprüfung nach dem dritten Studiensemester halte und erwarte ich nicht viel. Namentlich muß ich nach meiner Kenntnis der Dinge und nach meinen oben erwähnten Erfahrungen bezweifeln und bestreiten, daß ein Studierender, der von der Schule keine nähere Bekanntschaft mit der lateinischen Sprache mitbringt, am Ende des dritten Studiensemesters, selbst bei Aufwand des größten Fleißes, diese Sprache genugsam beherrschen würde, um das corpus juris im Urtexte lesen und zutreffend deuten zu können."

Geh. Rat Dr. E. J. Bekker in Heidelberg:

„Das deutsche Volk hat mit seiner klassischen Bildung im neunzehnten Jahrhundert Großes geleistet und erreicht; die Bildung auf neue Grundlagen zu stellen, ist ein Sprung ins Blaue. Den guten Juristen, Praktiker wie Theoretiker, macht nicht das Vielwissen, sondern die Denkkraft, und diese zu schulen ist weitaus das beste Mittel ein ernstes Studium der aus lebendiger Praxis geschöpften Pandekten. Uebersetzungen haben auch annähernd nicht den gleichen Wert für die Lehre, auch nicht das am grünen Tische gewobene Deutsche Bürgerliche Gesetzbuch. Die Zulassung von Studierenden, die des Lateinischen nicht mächtig sind, in der juristischen Fakultät stellt entweder eine Teilung unserer Richter in voll und halb gebildete in Aussicht oder aber das Hinabsteigen des ganzen Standes auf eine tiefere Stufe. Zwischenexamen — ein hübscher Gedanke, dessen Durchführung aber vielen Häkchen und Haken begegnet, und bei dem man, wegen der großen Verschiedenheit der Lernstoffe, nicht annehmen darf, daß was bei den Medizinern sich bewährt, auch den Juristen nützen müsse. Völlig unzweckmäßig aber erscheint eine Verlängerung der Studienzeit, solange in Berlin und Bonn und auch an anderen Universitätsplätzen Pressen bestehen können, die dasjenige, was im

Digitized by Google

ersten juristischen Examen gefordert wird, auch minderbegabten Kandidaten in einem, längstens in anderthalb Jahren eintrichtern."

Inzwischen sind die Erlasse der preußischen Ministerien der Justiz und des Unterrichts erschienen, die den Realabiturienten, welche Jurisprudenz zu studieren beabsichtigen, Weisungen bezüglich der von ihnen nachzuholenden Vorbildung geben (s. vorigen Jahrgang S. 160 ff.). Ministerialdirektor Althoff hat am 25. April im preuß. Abgeordnetenhaus Meinung und Absicht der preußischen Regierung bei den betreffenden Maßnahmen näher erläutert, insbesondere die Stellung, die diese Regierung bezüglich der Frage der griechischen Kenntnisse künftiger Juristen einnimmt (S. 163 ff.), und in verschiedenen preußischen Universitätsstädten sind schon im vorigen Sommersemester lateinisch-griechische Vorkurse für Studierende der Rechtswissenschaft eingerichtet worden. Von großem Interesse würde nun sein, bald Näheres über Frequenz, Unterrichtspraxis und Ergebnisse dieser Kurse von ihren Leitern und weiterhin über Bewährung der Teilnehmer von den Professoren der Jurisprudenz zu hören, die ja nach Einrichtung der juristischen Seminare zu solchem Urteil befähigt sind. U.

Gymnasialklassen für Mädchen in Köln.

Da wir im 1. Heft des vorigen Jahrgangs S. 17 Briefe von Fräulein Mathilde von Mevissen in Köln mitgeteilt, welche einen Einblick in die damals noch nicht mit Erfolg gekrönten Bestrebungen des „Vereins Mädchengymnasium in Köln" eröffneten, so wollen wir jetzt auch nicht versäumen von dem zu berichten, was inzwischen zu unserer Freude erreicht worden ist.

Am 5. Juli unterzeichnete der preußische Unterrichtsminister folgenden an den genannten Verein gerichteten Erlaß:

„Auf den Antrag vom 30. November v. J. will ich gestatten, daß der Verein Mädchengymnasium in Köln versuchsweise einen sechsjährigen Lehrgang für Mädchen einrichtet, welcher zu den Zielen des Gymnasiums führt."

„Die geplante Einrichtung unterliegt den folgenden Bestimmungen:

1. Die Anstalt ist dem Kgl. Provinzialschulkollegium unterstellt. Sie führt die Bezeichnung **Gymnasialklassen für Mädchen.**
2. Die Lehr- und Stundenpläne, sowie die Anstellung und Beschäftigung der Lehrkräfte unterliegen der Bestätigung der Aufsichtsbehörde.
3. Die Leitung ist einem für dieses Amt an höheren Lehranstalten auch formell befähigten Schulmanne zu übertragen.
4. Zum Unterrichte dürfen nur solche Lehrkräfte zugelassen werden, welche die erforderliche Befähigung erworben haben.
5. Die Aufnahme in die unterste Klasse erfolgt ausnahmslos nach einer vor dem Leiter der Anstalt abzulegenden schriftlichen und mündlichen Prüfung, in welcher die Reife für die Oberstufe einer höheren Mädchenschule nach dem Lehrplane vom 31. Mai 1894 nachzuweisen ist.
6. Die aufzunehmenden Schülerinnen müssen beim Beginn des Schuljahres das zwölfte Lebensjahr vollendet haben."

(gez.) **Studt.**

Darauf wurde von dem Vorstand des Vereins folgendes Rundschreiben verschickt:

„Der Herr Kultusminister hat durch Erlaß vom 5. Juli d. J. unserm Verein die Errichtung eines sechsjährigen Lehrgangs für Mädchen, welcher zu den Zielen des Gymnasiums führt, in der Stadt Köln gestattet. Der Erlaß liegt im Wortlaute diesem Blatte bei. Wir haben alle Ursache, uns dieses endlichen Erfolges unserer Anträge zu freuen, der unsere alten und treugebliebenen Anhänger zu neuer Thätigkeit anspornen, die Zweifelmütigen wieder fester an unsere Sache ketten und hoffentlich auch neue Freunde in reicher Anzahl unsern Bestrebungen zuführen wird. Mehr als je ist es aber jetzt erforderlich, alle Kräfte zur Verwirklichung unseres Zieles zusammenzufassen. Der Grund ist gelegt; es gilt jetzt den Ausbau des Gebäudes zu fördern. Es gilt namentlich auch das Vertrauen zu rechtfertigen, das uns der Herr Minister durch die Erteilung der Genehmigung erwiesen hat. Der Herr Minister betont, daß es sich bei der Errichtung der Gymnasialklassen für Mädchen in Köln zunächst um einen Versuch handle. Vom Gelingen dieses Versuches hängt also die Zukunft nicht nur unseres Unternehmens, sondern die Zukunft der Frage überhaupt ab, ob in unserm Vaterlande der Frauenwelt vollwertige humanistische Bildung in geordnetem, öffentlichem und staatlich überwachtem Lehrgange erschlossen werden soll."

„Der unterzeichnete Vorstand beabsichtigt nun, zum Ostertermin 1903 zunächst die unterste der Gymnasialklassen für Mädchen einzurichten. Vorher aber sind noch erhebliche Schwierigkeiten zu überwinden. Soweit sie auf schultechnischem und organisatorischem Ge-

Digitized by Google

biete liegen, haben wir begründete Hoffnung, sie bewältigen zu können. Anders aber steht es mit der Ueberwindung der äußeren, der finanziellen Schwierigkeiten. Wir müssen für besonders tüchtige und bewährte Lehrkräfte, für ausreichende und gesunde Schulräume, für gute und modernen Ansprüchen genügende Einrichtungen und Lehrmittel sorgen. Dazu sind sehr erhebliche Mittel erforderlich."

[Es folgt ein Aufruf an alle für die Sache Interessierte zu Beiträgen und zugleich zur Werbung geeigneter Schülerinnen für die erste Gymnasialklasse, wobei bemerkt wird, daß man auch auf nicht in Köln wohnende Schülerinnen hoffe und es sich ganz besonders angelegen sein lassen werde, für ihr geeignetes Unterkommen zu sorgen.]

„Unsere Schriftführerin, Frau v. Langsdorff, Köln-Lindenthal, Bachemerstraße 118, ist gern bereit, jede weitere Auskunft zu erteilen und schon jetzt Anmeldungen entgegenzunehmen."

Köln, im Juli 1902.

Der Vorstand des Vereins Mädchengymnasium

Dr. Hinsberg — Mathilde von Mevissen
Vorsitzender. — Stellvertr. Vorsitzende.

Commercienrat A. Camphausen. Anna Caspary. Frau L. Frank. Frau H. Grümwald. Prof. Dr. J. Hausen. Frau E. Königs. Frau E. Krukenberg (Bonn). Frau W. Langen. Frau T. von Langsdorff. Regierungsrat P. Schuch. Prof. L. Stein. Geheimrat J. Stübben. Landgerichtsrat Wierusz owski. Frau R. Zanders.

Daran schließen wir Notizen über den **Lateinunterricht an der Höheren Töchterschule Zürich**, die uns durch die Güte des Herrn Professor Dr. Hitzig daselbst zugegangen sind.

Mai 1875. Eröffnung der Höheren Töchterschule, der jetzigen „Fortbildungsklassen", denen 1 Jahr später das „Seminar" angefügt wurde.

Oktober 1875. Einführung des Lateinunterrichtes als Fach der Höheren Töchterschule (der jetzigen Fortbildungsklassen). Derselbe wurde auf 2 Jahreskurse zu 3 wöchentlichen Stunden angesetzt und auch den Seminaristinnen zugänglich gemacht. Ursprünglich bezweckte er nur die Förderung der sprachlichen Ausbildung unserer Schülerinnen im Allgemeinen und betonte deshalb die Sprachvergleichung; doch wurde er von Anfang an auch von solchen Schülerinnen besucht, die sich zu Sprachlehrerinnen (für moderne Sprachen) ausbilden oder auf die kantonale oder eidgenössische Maturitätsprüfung vorbereiten wollten. Frequenz in den ersten Jahren: durchschnittlich in beiden Kursen zusammen 14 Schülerinnen = 10% der Gesamtzahl.

März 1883. Zum ersten Mal unterzieht sich eine unserer Schülerinnen, und zwar mit Erfolg, der eidgenössischen Maturitätsprüfung.

Mai 1887. Einführung eines dritten Lateinkurses, ebenfalls mit 3 wöchentlichen Stunden.

Mai 1890. Da es fast nur noch Maturandinnen, also Schülerinnen des Seminars sind, welche das Latein besuchen, wird dasselbe in den Lehrplan des Seminars eingereiht und für jede der 4 Klassen die wöchentliche Stundenzahl auf 3 festgesetzt.

Mai 1897. Erhöhung der Stundenzahl in der IV. Klasse von 3 auf 4.

Mai 1900. Alle Klassen erhalten von jetzt ab 4 Stunden Latein per Woche.

Lehrer.

Von 1875 bis Frühjahr 1890 Herr Professor Dr. Schweizer-Sidler, doch während eines Teils des Schuljahres 1889/90 wegen Krankheit durch Frl. S. Krauer vertreten.

Vom Mai 1890 bis Mai 1892 Herr Professor Dr. Hitzig. (Im Schuljahr 1890/91 waren nur 2, im Schuljahr 1891/92 nur 3 Kurse zu erteilen.)

Vom Mai 1902 bis heute in den beiden obern Klassen Herr Professor Dr. Hitzig (im Winter 1897/98 vikariatsweise durch Herrn Professor Dr. Kägi vertreten), in den beiden untern Klassen vom Mai 1892 bis Neujahr 1895 Herr Professor Dr. W. v. Wyß, von da ab bis heute Herr Professor Dr. Walder.

Lehrmittel.

a) Grammatik: J. Frei, Lat. Schulgrammatik, jetzt neu bearbeitet von Professor Spillmann und Professor Walder.

b) Uebungen: Erst J. Frei, Uebungsbuch, jetzt Walder, Uebungsbuch.

Digitized by Google

Von Herrn Dr. Hans **Schmidkunz** in Berlin-Halensee geht uns folgendes Schreiben mit der Bitte um Abdruck zu.

Sehr geehrte Redaktion!

Sie waren so entgegenkommend, in Heft IV (1902, S. 239) unseren Bestrebungen warme Worte und einen Raum zum Abdruck eines Prospektes zu widmen. Dem lebhaften Dank, den wir für eine solche wohlwollende Gesinnung und hilfsbereite Förderung auf dem Herzen haben, wird es wohl nicht widersprechen, wenn ich mir gestatte, einige ergänzende Bemerkungen hinzuzufügen.

Erstens sind Professor Paulsen's starke Bedenken in seinem Werk „Die deutschen Universitäten" der Hauptsache nach die Wiederholung eines polemischen Aufsatzes von ihm, auf den ich in einem Gegenartikel „Professor Paulsen über die Hochschulpädagogik" („Pädagogische Reform", Hamburg, 27. März 1901) geantwortet habe. Paulsen wiederholt sich, ohne sich mit dieser Antwort auseinanderzusetzen (im Uebrigen suchte ich sein Werk ebenda, 4. Februar 1903, zu würdigen).

Zweitens sagen Sie mit Recht, unlengbar befinde sich der Universitätsunterricht gegenwärtig in einem Stadium der Wandlung u. s. w. Wenn Sie jedoch mit der Betonung dieser Lage das hervorheben wollen, was an unseren Bestrebungen, im Gegensatze zu zweifelhaften Nebendingen, jedenfalls als ihre gesicherte Hauptsache anzuerkennen sei, so darf ich wohl folgendes hinzufügen.

Stellt man das Bestreben, die Wandlungs- und Entwicklungstendenz des gegenwärtigen (und überdies des inländischen) Universitätsunterrichtes in eine bestimmte Richtung zu leiten, voran, betrachtet man dies als die Hauptsache, so fürchte ich, daß man — von der dringend nötigen individuellsten Lehrfreiheit ganz zu schweigen — endlos Kraft aufwendet und doch nicht weiterkommt, weil die Grundlage fehlt: die Ausbildung dieses Teiles der pädagogischen Theorie und Praxis selber. Die Pädagogik ist eine Wissenschaft und eine Kunst; ihr fehlt heute dort und hier ein wichtiger und weit ausgedehnter Teil; dieser muß nachgeholt werden; und nur dann, wenn diese Grundlage gesichert ist, läßt sich in eine konkrete Wirklichkeit eingreifen (falls es dann noch nötig sein sollte). Umsonst fängt man am schmalsten, also am unrechten Ende an.

Außerdem ist unser Schlagwort „Hochschulpädagogik" nur ein abgekürzter Ausdruck für „Wissenschafts- und Kunstpädagogik". D. h.: unsere erste Fragestellung richtet sich auf die Weise, wie Jünger der Wissenschaften und der Künste als solche auszubilden sind, mag es wo und wann immer geschehen. Die Hochschulen, selbst die Universitäten, sind nur die hauptsächliche Vermittlung dafür.

Und deswegen haben wir von den 10 Punkten unseres Programmes die Gestaltung einer wissenschaftlichen „Hochschulpädagogik" überhaupt vorangestellt, einschließlich dessen, was historisch u. s. w. zu dieser Gestaltung gehört. Ohnehin ist das damit bezeichnete Arbeitsgebiet, wie wir von Tag zu Tag deutlicher sehen, trotz seiner scheinbar engen Abmessung so überraschend reich, daß mit seiner Beackerung zu zögern wider alle wissenschaftliche Raison wäre. Mögen sich bald unseren geringen Arbeitskräften neue und größere anschließen, und möge die wohlwollende Förderung, die Sie uns gegönnt haben, bald von verschiedenen Seiten erfreuliche Fortsetzungen finden!

Hochachtungsvoll ergebenst

für den „Verband für Hochschulpädagogik": Dr. Hans Schmidkunz.

Berlin-Halensee, 12. Februar 1903.

Ausstellung neuerer Anschauungsmittel für den Unterricht an höheren Schulen.

Ueber den Wert und die Wichtigkeit der Anschauungsmittel für den Unterricht an höheren Schulen braucht wohl an dieser Stelle nicht erst ausführlich gesprochen zu werden. Ist doch das „Humanistische Gymnasium" seit seinem Bestande jederzeit für die durch Veranschaulichung, durch passende Hilfsmittel zu gewinnende Vertiefung, namentlich des humanistischen Unterrichts, eingetreten. Während die Anschauung in niederen Schulen und an den höheren in der Geschichte, in der Geographie und in den naturwissenschaftlichen Fächern seit jeher geübt und gepflegt wurde, gehört ihre methodische Verwertung im humanistischen Unterricht erst der neueren Zeit an und ihre immer größere Verbreitung diente dazu, die Methode des Unterrichts selbst zu verbessern. Es darf aber hier gesagt werden, daß namentlich in Oesterreich dieser Gedanke, von kundiger

Digitized by Google

Seite dargelegt — wir erinnern hier an einen richtunggebenden Vortrag Otto Benndorfs im Verein „Mittelschule" —, feste Wurzel gefaßt hat und daß manche treffliche Hilfsmittel hier geschaffen wurden, die auch außerhalb Oesterreichs erfolgreich verwendet werden. Es steht nun heute bereits eine die Uebersicht für den Einzelnen erschwerende Fülle von Hilfsmitteln zu Gebote. Es war daher ein glücklicher Gedanke eine „Ausstellung neuerer Anschauungsmittel" zu veranstalten, und diese Ausstellung, von berufsfreudigen und für die Sache begeisterten Schulmännern mit dem Aufgebot großer Arbeit vorbereitet und von den maßgebenden Faktoren in jeder Weise unterstützt, wird in den Räumen des Oesterreichischen Museums für Kunst und Industrie am 5. April vom Protektor der Ausstellung, dem Unterrichtsminister Dr. W. v. Hartel, der an dem Unternehmen persönlichen Anteil genommen und es in jeder Weise gefördert hat, eröffnet werden und bis zum 26. April d. J. dem Publikum zugänglich sein. Zur Durchführung der Ausstellung bildete sich ein großes Komitee, an dessen Spitze als Präsidenten der gewesene Landesschulinspektor Hofrat Dr. Maurer und Professor Fedor Hoppe stehen; das Ehrenpräsidium übernahm der durch seine warme Förderung des gesamten Mittelschulwesens und namentlich der auf die Veranschaulichung des Unterrichts gerichteten Bestrebungen auch außerhalb Oesterreichs bekannte Referent im Unterrichtsministerium, Hofrat Dr. J. Huemer. Die Ausstellung wurde in 15 Sektionen geteilt: I. Katholische Religion; II. Evangelische Religion; III. Mosaische Religion; IV. Klassische Philologie; V. Deutsche Sprache; VI. Moderne Philologie; VII. Geographie; VIII. Geschichte; IX. Mathematik und darstellende Geometrie; X. Physik; XI. Naturgeschichte; XII. Chemie; XIII. Experimentalpsychologie innerhalb der philosophischen Propädeutik; XIV. Wandschmuck; XV. Zeichnen. An der Spitze der einzelnen Gruppen stehen bewährte Fachmänner.

Der Wert der Ausstellung ist ein zweifacher: sie soll dazu dienen, den Schulmännern selbst eine Uebersicht über das jetzt zur Verfügung stehende und bereits ins Schulleben eingeführte Material zu bieten und für die Weiterbildung Anregung zu geben; sie soll aber auch — und das ist nicht minder wichtig — den Eltern und Freunden der Schule und auch dem großen Publikum einen Einblick in den heutigen Schulbetrieb, der denn doch ein ganz anderer geworden ist, gewähren. Man darf, ohne sich überschwänglichen Hoffnungen in dieser Hinsicht hinzugeben, doch erwarten, daß das Publikum, das aus mangelhafter Kenntnis des Fortschrittes, der sich auch auf diesem Gebiet vollzogen, vielfach namentlich dem Gymnasium feindlich gesinnt ist, eines Besseren belehrt werden wird.

Daß die Ausstellung und ihre Ziele verständnisvollem Interesse begegnete, zeigte sich in der großen Beteiligung, die sich in der ungemein regen Beschickung äußerte. Neben Anstalten sind auch einzelne Schulmänner, außer Oesterreich auch Deutschland, England, Frankreich und Italien beteiligt Es sind nicht weniger als 2000 Nummern — und einzelne Nummern umfassen eine größere Anzahl von Objekten — zur Ausstellung gebracht worden.

Ein besonderes Wort sei der Abteilung XIV. (Wandschmuck) gewidmet: sie soll dem ästhetischen Moment, dem Sinn für das Schöne und der in unserer Zeit so sehr betonten künstlerischen Erziehung der Jugend dienen.

Daß aber der Eindruck und der Wert der Veranstaltung nicht mit ihr selbst verschwinden, dafür wird der trefflich gearbeitete und gut ausgestattete Katalog sorgen, der am Tage der Eröffnung ausgegeben wird. Er ist nach den 15 Fachgruppen geordnet; jeder Gruppe geht ein kurzes Geleitwort und Erläuterung der Ziele und Zwecke voran. Um dieses Verzeichnis hat sich besonders Professor Jakob Zeidler verdient gemacht.

Wir zweifeln nicht, daß die Ausstellung auch in Deutschland großem Interesse begegnen wird. Daher soll mit diesen vorläufigen Bemerkungen auf die eigenartige Veranstaltung hingewiesen werden. Wir behalten uns weitere Mitteilungen und eine eingehende Würdigung vor.

Wien. Dr. Frankfurter.

Zugleich machen wir hier Mitteilung von einer neuen journalistischen Erscheinung, die uns seit vorigen Herbst aus Wien zugeht und Beachtung in vollem Maße verdient. Die dort erscheinende „Zeit" bringt seitdem regelmäßig alle Wochen Beilagen pädagogischen Inhalts, die dazu bestimmt sind, das größere Publikum über aktuelle Fragen der Erziehung und des Unterrichts aufzuklären. Und gewiß ist neben den gelegentlichen Behandlungen pädagogischer Themata, wie solche jetzt fast täglich die verschiedensten Zeitungen von berufenen und unberufenen Federn bringen, und neben den Erörterungen in den zahlreichen Fachzeitschriften eine fortlaufende Belehrung der Nichtfachmänner durch fachmännische Auseinandersetzungen recht sehr am Platz. Dabei

Digitized by Google

können auch verschiedene Standpunkte zum Ausdruck kommen, und in den bisher erschienenen Nummern der vorliegenden Publikation fehlen solche nicht. Wir behalten uns vor, im nächsten Heft auf einzelne Aufsätze besonders hinzuweisen und ihren Inhalt zu besprechen.

Einen höchst kennzeichnenden Beleg für die Bemühungen der antihumanistischen Agitatoren, ihre Anschauung von der Entbehrlichkeit, ja Schädlichkeit des Unterrichts in den klassischen Sprachen weitesten Kreisen der Gebildeten aufzudrängen (vgl. die Darlegung von Uhlig, S. 51 a. E.), liefert ein Vortrag, den Professor Kurt Breysig aus Berlin am 21. März 1903 in der Lesegesellschaft zu Köln gehalten hat. Das Thema war **Der Kampf des Germanentums mit dem Geiste der Antike.** Wir geben hier, unter Verzicht auf jede eigene Kritik, da uns der Wortlaut des Vortrags vorläufig nicht zur Verfügung steht, den Bericht, den die Kölnische Zeitung vom 24. III. 1903 (Nr. 230) über den Inhalt desselben gebracht hat:

„Der Redner schilderte zuerst den Parallelismus in der Entwicklung der griechisch-römischen Kultur einerseits und der germanisch-romanischen anderseits, wobei er manche überraschende Aehnlichkeiten auf den verschiedensten Gebieten des Volkslebens nachwies. Ganz verschieden aber ist die Kulturentwicklung der germanisch-romanischen Völker von der antik-klassischen dadurch, daß letztere durchaus originell war, während erstere auf allen Gebieten, in Staat und Religion, Wissenschaft und Kunst, von der Antike abhängig wurde und bis heute geblieben ist, eine Abhängigkeit, die der Redner mit einer gewissen Einseitigkeit als höchst verhängnisvoll bezeichnete. Nur das Epos habe sich bei den Germanen in voller Eigenart entwickeln können, ehe sie die antike Kultur von den Besiegten angenommen hatten. Vorzugsweise an dem Charakter des germanischen Volksepos, wie es in der Edda und auch noch im Nibelungenliede niedergelegt und erhalten worden ist, legte der Redner dann den Unterschied des germanischen Wesens von dem antiken dar. Als echt germanisch bezeichnete er die größere Fülle und Mannigfaltigkeit der Formen, die größere Tiefe und Leidenschaftlichkeit der Empfindung, daneben etwas Knorriges, Urwüchsiges, Maßloses gegenüber der Einfachheit, Ruhe und harmonischen Ausgeglichenheit der Antike. Neben vielem Ueberzeugenden stellte er indessen auch manche bedenkliche Behauptungen auf, z. B. wenn er als echt germanisch in der Kultur des Mittelalters nicht nur die gotische Architektur und Plastik, die altdeutsche, insbesondere die altkölnische Malerschule und die Mystik, sondern auch die Scholastik hinstellte, und noch mehr, wenn er am Schlusse seines Vortrags den Wunsch aussprach, es möchte, damit das Germanentum von den Fesseln der Antike endlich befreit werde, **die humanistische Bildung aus den höhern Schulen verschwinden.** Trotz dieser grundsätzlichen Einwendungen gehörte der Vortrag doch zu den bedeutendsten, die in der Lesegesellschaft veranstaltet worden sind. Die reiche Fülle des Gebotenen, die eigenartige Auffassung, die eingehende Berücksichtigung der kölnischen Kunstschätze, dazu die formvollendete Schönheit der Sprache, rechtfertigten durchaus die Beifallsbezeugungen, die dem Redner am Schlusse zuteil wurden."

Im VIII. Jahrgang dieser Zeitschrift (1897) hat Uhlig S. 1—24 Mitteilungen über seine Beobachtungen im italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen gemacht und dabei S. 4 und S. 23 hervorgehoben, wie das stark ausgeprägte Selbstgefühl sowohl der italienischen als der griechischen Schuljugend auch der staatlichen Autorität gegenüber sich nicht selten Geltung zu verschaffen sucht und gelegentlich ganz eigenartige Blüten treibt. Eine interessante Bestätigung der von U. geschilderten Verhältnisse in Italien gibt ein Bericht aus Rom vom 21. III. 1903 über den jüngst dort in Scene gesetzten **Gymnasiastenausstand,** den die Köln. Zeitung vom 25. III. (Nr. 231a) enthält, und den wir unsern Lesern nicht glaubten vorenthalten zu sollen:

„Nach dem Ausstand der großen der Ausstand der kleinen Studenten: nach den Mitteln zu schließen, die zur Erkämpfung wirklicher oder vermeintlicher Rechte zulässig sind, wäre also Italien der modernste Staat Europas. Seit einigen Tagen ist das jüngste Italien, die Gymnasiastenwelt, in Aufruhr. Man sieht die hoffnungsvolle Jugend, vom Quartaner in Pumphosen bis zum Primaner, der schon an den ersten Bartsprossen unter der Nase zu zupfen beginnt, lärmend durch die Gassen ziehen oder vor dem verödeten Schulgebäude schwärmen, Volksversammlungen abhalten, Tagesordnungen annehmen, gegen Streikbrecher verachtungsvolle Beschlüsse fassen und Pereatrufe auf den Unterrichtsminister ausbringen, gelegentlich auch den einen oder andern der kleinen Quiriten von der starken Faust eines Schutzmannes oder Gendarmen

Digitized by Google

wegen allzu aufrührerischen Treibens beim Kragen genommen und auf die Wache geschleppt, mehr um durch einen heilsamen Schrecken als durch ernstliche Strafe das rebellische Gemüt zur Vernunft zu bringen. Was ist geschehen, was hat die kindlichen Geister in Aufruhr gebracht? Ein Erlaß des Unterrichtsministers, der die Examenfrage regelt und durch den sich die Herren Gymnasiasten, studenti delle scuole secondarie, in ihren Rechten beschränkt fühlen. Anderwärts ist eine Auflehnung der Schüler gegen Ministerialverfügungen undenkbar; in Italien spornen die Eltern die Jungen gar noch zum Widerstande an und halten sie von der Schule ab, legen sich Abgeordnete für sie ins Zeug. Tatsächlich findet sich, vielleicht außer dem entrüsteten Unterrichtsminister, niemand, der das Gebaren der Knaben nicht entschuldigt oder beschönigt. Die Tribuna spricht sich nur sehr milde gegen das gewählte Kampfmittel des Ausstands aus, empfiehlt aber den Kindern den Weg — der Petition, hält also den organisierten Widerstand in zahmerer Form für einwandfrei, wobei sie den Eindruck ihres Tadels dadurch noch abschwächt, daß sie gleichzeitig dem Unterrichtsminister Nasi wegen der Unklarheit und Zerfahrenheit seiner Verfügungen einen neuen Wischer versetzt. Was diesen letzteren Vorwurf anbetrifft, so ist er auch nach der Meinung eines Oberlehrers a. D., die der Corriere della Sera abdruckt, nicht ohne Berechtigung. Der Unterrichtsminister Nasi hat durch seinen Erlaß vom Juni 1902 Hoffnungen geweckt, die er scheinbar nicht zu wecken beabsichtigte. Dieser Erlaß ordnete nämlich die Aufhebung der jährlichen Schlußprüfungen an, eine Neuerung, die lange ersehnt worden war, setzte aber an ihre Stelle zwei- oder dreimonatige Prüfungen, aus deren Ergebnis das arithmetische Mittel zu ziehen sei, um über die Reife des Schülers für die nächste Klasse zu entscheiden. Dadurch wurde der gewonnene Vorteil zum Teil wieder aufgehoben, denn der Grundgedanke der Prüfung, die die Leistung des Schülers gewissermaßen in einem Augenblicksbilde, häufig unter subjektiv ungünstigen Verhältnissen, festhalten will, war nur gemildert, nicht abgeschafft, die Jugend aber sah sich um einen schönen Traum betrogen und neuen verzweifelten Verhältnissen gegenüber, da das Versäumnis oder der Mißerfolg eines Examens die Frucht des ganzen Schuljahres in Frage zu stellen schien. Außerdem ergaben sich infolge mißverständlicher Ausdrücke Unklarheiten über die Art, wie das arithmetische Mittel aus der Summe der Prüfungen zu gewinnen sei, sodaß sich an den einzelnen Schulen verschiedene Methoden ausbildeten, die die ganze auf Vereinheitlichung abzielende Reform wieder in Frage stellten. Die entstandene Verwirrung suchte der Minister durch neuere Verfügungen abzustellen, aber wie ersichtlich mit dem entgegengesetzten Erfolge, denn sein letztes Rundschreiben vom 10. März brachte die Gymnasiasten in offenen Aufruhr, trotzdem es, wie er selbst im Abgeordnetenhause versicherte, ihnen eine Reihe Erleichterungen gewährt. Wahrscheinlich wird der Minister, wie so viele seiner Vorgänger gegenüber den Studentenunruhen, schließlich vor den jungen Hitzköpfen die Segel streichen, zumal da auch die Großen allerlei an ihm auszusetzen haben."

Die diesjährige **Hauptversammlung des Deutschen Gymnasialvereins** soll, dem Beschluß der vorjährigen Pfingstversammlung zu Bonn entsprechend, im Anschluß an die **Versammlung der Philologen und Schulmänner in Halle** a. S. am Tage vor dem Beginn derselben dort stattfinden. — Die Tagesordnung wird in dem nächsten Hefte, das spätestens Anfang Juli ausgegeben wird, mitgeteilt.

Berichtigungen.

In dem von dem schwedischen Schulreform-Komitee für die Gymnasien vorgeschlagenen Stundenplan S. 48 muß es unter der Rubrik Zeichnen in der 1. Klasse des Realgymnasiums statt (+ 1) 2 heißen (— 1)2.

In der Anm. 1 zu S. 185 des IV. Heftes vom vorigen Jahrgang ist irrtümlich behauptet, daß Herm. Köchly auch den verewigten König Albert von Sachsen als Knaben im Latein unterrichtet habe. Es hat sich herausgestellt, daß ihm nur der lateinische Unterricht der beiden jüngeren Brüder Alberts, der Prinzen Ernst und Georg, übertragen war. U.

Abgeschlossen Anfang April 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen von **Wilhelm Münch.** Berlin, Georg Reimer 1903 (537 S., brosch. 10 Mk., geb. 11 Mk.).

Viele werden sich mit uns freuen, daß W. Münch, dessen pädagogische Schriften einen weiten Leserkreis nicht sowohl sich erobert, als vielmehr gleich auf den ersten Wurf gewonnen haben, es unternommen hat, in einem größeren Werke das ganze vielumfassende Gebiet der Erziehung und des Unterrichts unserer höheren Schulen mit allen seinen Fragen, Begriffen, möglichen oder wirklichen Tugenden und Fehlern zu beleuchten. Es geschieht in 16 Kapiteln: Der Charakter des Amts; Vom Wesen der Erziehung; Charakter, Objekt, Hauptwege der Erziehung; Mittel der Erziehung im einzelnen; Innere, äußere Organisation der Erziehung; Wesen des Unterrichts; Zur Organisation des Unterrichts; Methode, Technik, Kunst des Unterrichts; Hauptfragen des Fachunterrichts; Lehrer und Schüler; Sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers. Man sieht schon aus dieser Aufzählung, wie reich der Inhalt ist und um so reicher, als Münch kein Mann der unnützen und nur volltönenden Worte ist, sondern ein Mann der Ideen und des treffenden Ausdrucks. Neu in dem Sinn, als ob plötzlich in der Welt der Erziehung neue Lichter aufgegangen wären, und neu im Sinn von Reformvorschlägen, Einführung weiterer Unterrichtsgegenstände, seither unbekannter Heilkünste auf pädagogischem Gebiet ist dieser Inhalt nicht, und das verdient unseren besonderen Dank; neu aber ist er insofern, als er in einer Vollständigkeit, wie wir sie wenigstens nirgends sonst gefunden zu haben uns entsinnen, alle beim Erziehungswesen tätigen Kräfte, verschiedenen Mittel und Wege, Tugenden und Verirrungen der Lehrenden, alle natürlichen und künstlich durch Zeitverhältnisse und Strömungen hervorgerufenen Mängel und Fehler der Erziehungsobjekte einer Prüfung unterzieht. Für eine solche ist Münch, wenn einer, gerüstet und geeignet. Wer seine übrigen Arbeiten kennt, weiß, daß sie sich besonders durch Feinheit psychologischer Analyse und Begründung auszeichnen, die auf diesem Gebiet die notwendigste aller Tugenden ist. Damit verbindet sich hier eine gründliche Kenntnis der Geschichte des Erziehungswesens auf der einen, der Praxis der Gegenwart auf der anderen Seite, reichliche Beobachtung aus eigener und fremder Lehr- und Erziehungstätigkeit, volle Unabhängigkeit des Urteils, endlich, was bei Darlegung pädagogischer Wahrheiten von besonderem Wert ist, ein stets im besten Sinn gewählter, sicher charakterisierender Ausdruck und eine — wir müssen hier schon das uns sonst wenig sympathische Wort gebrauchen — vornehme Sprache. Der härteste Ausdruck, der uns auf den 500 Seiten des Buchs aufgefallen, ist doch noch sehr mild, S. 351 vom ge-

Digitized by Google

schichtlichen Unterricht: „Die Forderung, daß überhaupt von der Gegenwart schrittweise zurückzugehen sei, ist eine irrig-mechanische Folgerung aus dem Gedanken, die Gegenwart müsse verständlicher sein als die Vergangenheit, und ist eines denkenden Pädagogen unwürdig."

Der Verfasser selbst scheint sich zunächst Lehrer der jüngeren und jüngsten Generationen als Leser zu denken; den größten Gewinn aus dem Werke werden die schon etwas weiter in ihrer Lebens- und Erziehungsarbeit Vorgeschrittenen ziehen, die zu dem, was hier in wissenschaftlicher Form und Ordnung aufgebaut wird, die Beispiele aus ihrer und ihrer Mitarbeiter Erfahrungswelt heranziehen können. Ihnen wird das Buch den wertvollen Dienst leisten, den wir Männer der Praxis immer von Zeit zu Zeit brauchen können, aus dem Zwang und Drang der täglichen Arbeit in die reine Bergluft wissenschaftlicher Klärung und Zusammenfassung emporzusteigen. Sie werden besonders die Abschnitte aufsuchen, die vom Wesen des Unterrichts, seiner Organisation, seiner Methode, seiner Technik handeln und den Abschnitt XIV, Hauptfragen des Fachunterrichts, wo sich dann überall gute Bemerkungen und nützliche Winke für die verschiedenen Fächer, Naturwissenschaft, Mathematik, Geschichte, Religion, Deutsch, fremde Sprachen u. s. w. und für die einzelnen Fragen (Lesebuch, Kanon auswendig zu lernender Gedichte u. s. w.) in Menge finden. Hier in diesem eminent praktischen Teile, gestehen wir es nur, hätten wir gern hier und da ein derberes Wort gehört, z. B. 450 „ob die ebenfalls üblich gewordene Herstellung hülfreicher, nach allseitig gründlicher Erläuterung strebender Schulausgaben unserer klassischen Dichter nicht auch ihrerseits mehr Schaden bringe als Gewinn, sei zum Schlusse gefragt." Wir würden uns nicht so höflich ausgedrückt haben. Auch bei den modernen Fremdsprachen, in denen uns Münch eine große Autorität ist, hätten wir gern z. B. über das, was für uns keine Frage ist, das schriftliche Uebersetzen oder Nichtübersetzen in diese Sprachen, ein kräftiges Wörtlein gehört. Allein Münch ist keine Kampfesnatur und darin liegt doch wieder ein Vorzug des Werks: er wird durch seine maßvoll abwägende und doch für denkende Leser nichts im Unbestimmten lassende Sprache viele für das Vernünftige gewinnen. Vortrefflich ist dann wieder, was er über Singen und Zeichnen und ihren erziehlichen Wert sagt, ganz beherzigenswert die beiden letzten Abschnitte „Lehrer und Schüler" und „Sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers", recht dankenswert endlich der Anhang „Zur Einführung in die Fachliteratur". Ob davon freilich von uns Vielgeplagten allzuviel Gebrauch gemacht wird, ist fraglich, und unsererseits wünschen wir vielmehr, daß Münchs Leser die Zeit, die sie auf einige Dutzend dieser Schriften verwenden müßten, vielmehr zu einem zweiten und dritten Durchstudieren und Durchdenken dieses seines eigenen Werkes verwenden möchten.

Bonn. O. Jäger.

Digitized by Google

Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums: Hoffnungen, Sorgen, Wünsche.

Bericht, in der Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins in Düsseldorf am 24. Mai 1903 erstattet von Dr. **Friedrich Alt**, Direktor des Kgl. Gymnasiums in Marburg.[1])

Hochgeehrte Damen und Herren! Wer über die gegenwärtige Lage des Gymnasiums zu berichten hat, wird eher über die Fülle als über den Mangel des Stoffes klagen können. Denn wenn die Lehrpläne der höheren Schulen zur Zeit auch nicht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses stehen, so beschäftigen die damit zusammenhängenden Fragen doch andauernd weite Kreise, wie der Büchermarkt, die Vereine und auch die Parlamente bezeugen. Das ist erfreulich und unerfreulich zugleich. Es ist erfreulich, daß die Jugendbildung für eine der wichtigsten Aufgaben öffentlicher Wirksamkeit erachtet wird; unerfreulich, daß sich die stille Arbeit der Schule immer und immer wieder gestört sieht. Und doch ist durch den Königlichen Erlaß vom 26. November 1900 der Weg gewiesen, auf dem wir aus den schulpolitischen Wirren zu gesünderen und befriedigenden Zuständen gelangen können. Schöne Hoffnungen haben namentlich wir, die Freunde des Gymnasiums, an diese bedeutungsvolle Kundgebung knüpfen dürfen. Wie kommt es, daß noch immer nicht die Sorgen weichen wollen? Welches sind die Wünsche, die wir trotz alledem noch unerfüllt erblicken? Auf diese Fragen will ich eine Antwort zu finden suchen.

Voran stehe die Versicherung, daß wir mit aufrichtiger Ueberzeugung auf dem Boden der Braunschweiger Erklärung und in voller Uebereinstimmung mit dem Königlichen Erlasse stehen, der in der grundsätzlichen Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten die Möglichkeit bieten will, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen. Es ist das unvergeßliche Verdienst Paul Cauers, daß er seit Jahren diese Lösung des Knotens empfohlen hat. Er sah schärfer als andere Schulpolitiker voraus, daß auch auf diesem Gebiete Inhalt und Umfang eines Begriffs in umgekehrtem Verhältnis stehen. Je mehr das Gymnasium sich bestrebte, allen Anforderungen des modernen Lebens gerecht zu werden, um so größeren Schaden erlitt es in der Minderung seiner Eigenart. Unser Gymnasium, das, vor allem unter der glorreichen Leitung von Ludwig Wiese, von 1856—1882 seiner Aufgabe durchaus entsprochen hatte, magerte durch die Zugeständnisse von 1882 und mehr noch durch die von 1892 zu einem Schattenbild herab, das nur schwach an seine große Vergangenheit erinnerte. Jetzt ist es anders geworden. Das Latein hat eine achtbare Verstärkung erfahren, die wichtigsten Unterrichtsfächer sollen nach Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden, der griechische Unterricht soll von einem höheren Standpunkt aus betrieben, die alte Geschichte in wichtigen Abschnitten kräftiger gefördert werden, endlich hat die Reifeprüfung eine Gestaltung erhalten, die einen tieferen Einblick in die Leistungen der Schule gestattet, ohne die Anforderungen unnötig zu steigern. Kurz, der Königliche Erlaß ist

1) Die Debatte über diesen Vortrag folgt S. 104 ff.

Digitized by Google

mit freudigem Danke als eine rettende Tat zu begrüßen, die dem Gymnasium die Lösung seiner Aufgabe, auch unter den veränderten Verhältnissen der Jetztzeit, ermöglicht. Freilich kann ich nicht „den Panegyrikern der Schulreform" zustimmen, die die Vergangenheit als höchst unvollkommen, die Gegenwart als unübertrefflich darstellen. Wir können Gott danken, wenn wir unsern Schülern eine so gediegene, in sich geschlossene Bildung übermitteln, wie wir Aeltere sie als kostbaren Besitz überkommen haben. Aber nach 1901 ist bei tüchtiger Anspannung wieder die Möglichkeit zu fruchtbarer Arbeit gegeben. Das war, nach den Ausführungen des Vertreters der Unterrichtsverwaltung im Abgeordnetenhause, „*von Anfang an ein Hauptziel der ganzen Schulreform: die Erhaltung und Kräftigung unseres humanistischen Gymnasiums*".

Wie steht es nun um die *Folgen*? Es wäre seltsam, wenn man schon jetzt ein Urteil abgeben wollte, solange die Erfahrung so unvollständig ist. Aber das wird man sagen können, daß die vielfach vorausgesagten üblen Folgen in den letzten zwei Jahren noch nicht eingetreten sind. Weder ist ein übermäßiger Zudrang der Realschulabiturienten zur Universität festgestellt worden, noch eine Entvölkerung der Gymnasien oder gar eine Verminderung ihrer Zahl. Im Gegenteil würde es garnichts schaden, wenn die Gymnasien an Schülern einbüßten und einige von ihnen, die dem Staat viel Geld kosten, ohne erhebliche Daseinsberechtigung aufzuweisen, in lateinlose Realschulen umgewandelt würden. Ich muß gestehen, daß ich es immer mit Sorgen lese, wenn sich die Unterrichtsverwaltung entschließt, wieder einmal in einer Mittel- oder gar Kleinstadt die Errichtung eines Gymnasiums zu gestatten. Es läuft dabei keine Begeisterung, sondern eine nüchterne Spekulation der Stadtverwaltung unter, die mit einem fürchterlichen Katzenjammer und Uebernahme der Anstalt durch den Staat endet. Die preußische Schulpolitik ist mir auf diesem Gebiete vielfach ein Rätsel geblieben. Denn die Quantität sollte es wahrhaftig nicht tun, sondern die Qualität. Also nach dieser Seite ist vor der Hand nichts zu befürchten. Nur an einer Stelle ist man mit der jüngsten Reform gründlich unzufrieden, auf den Universitäten. Die Fakultäten haben freilich viel Not und Mühe, sich auf das neue Schülermaterial einzurichten, und Fremdwörterbücher sind jetzt in den Buchläden der Universitätsstädte ein gesuchter Artikel für gewisse Studenten. Ich kann trotzdem die Lage nicht so schlimm ansehen und glaube, daß die Fakultäten sich auch mit den neuen Verhältnissen befreunden werden. Daß unfähige Studenten die Universität bezogen haben, soll auch früher vorgekommen sein. Von den Realschulen werden sich doch in der Regel nur die fähigsten Köpfe zum Studium entschließen, und diese werden sich durch verdoppelte Arbeit die fehlenden Kenntnisse zu erwerben suchen. Sollte das aber nicht der Fall sein, so haben die Fakultäten in den Staats- und Doktorprüfungen genügend Mittel zur Hand, unfähige Leute abzuschrecken. Wir wenigstens wollen ehrlich an der Gleichberechtigung aller drei Anstalten festhalten und uns sogar freuen, wenn sich der Bundesrat entschlösse, auch den Oberrealschülern das Studium der Medizin freizugeben. Ja, ich wage sogar die Behauptung, daß eine ausnahmslose Zulassung

Digitized by Google

der Abiturienten aller drei Anstalten zu allen vier Fakultäten keinen nennenswerten Schaden stiften würde. Wie sollte es auch? Der Abiturient einer Oberrealschule, der klassische Philologie oder Theologie studieren wollte, müßte doch ein so interessanter Mensch sein, daß es eine Freude wäre, ihn zum Schüler zu haben. Die gesunde Vernunft der Praxis wird etwaige Mißgriffe bald beseitigen und eine Ausgleichung und Anpassung der verschiedenen Elemente herbeiführen. Die Hauptsache ist, daß der endlosen Agitation ein Ende gemacht und einem ehrlichen Wettbewerb die Bahn geöffnet wird.

Das sind Hoffnungen, werden Sie sagen, erfreuliche Hoffnungen, aber wo bleiben die Sorgen? Es fehlt wahrlich nicht daran. Der Königliche Erlaß schließt mit den Worten, daß die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen seien. Wie steht es um diesen Königsfrieden? Wie wir darüber denken, das haben wir in Braunschweig bewiesen, das haben meine Worte gezeigt, mit denen die überwiegende Mehrzahl unsrer Vereinsgenossen übereinstimmt. Neidlos geben wir den jüngeren Schwesteranstalten die Bahn frei und sind bereit zu lauterem Wettbewerb. Und wie wird uns gedankt? Zwar der konzentrische Angriff, die Sturmattacke ist vorderhand eingestellt, aber zähes, dauerndes Feuer wird unterhalten, damit der Kampf nicht einschläft. Oder zeugt es von friedlicher Gesinnung, wenn in der Hauptversammlung des Vereins für Mathematik der Sprachunterricht ungebührlich herabgesetzt wird? wenn ein namhafter Vertreter der Anglistik kühn behauptet, daß den Neuphilologen in Schule und Leben die sprachliche Zukunft gehört? wenn ein Realschuldirektor uns die Fähigkeit abstreitet, unsere Schüler in das Verständnis des Sophokles einzuführen? Und das sind noch vergleichsweise zahme Gesinnungen. Viel energischer geht der Verfasser des Buches „Jugendstil in der Erziehung" vor, der an uns kein gutes Haar läßt; die Knochen, ruft er berserkerhaft aus, wären uns allen im Leibe zerschlagen, wenn die Flüche der Eltern erhört würden. Natürlich fehlt auch einer der Unsrigen nicht, Oberlehrer Gurlitt, der in einem viel gepriesenen Buche John Bull als Erzieher empfiehlt; das Buch macht gerade dadurch einen so unangenehmen Eindruck, daß Treffendes und Verkehrtes untrennbar durcheinander geworfen ist. Und doch ist dieser zahme Engländer urdeutsch; denn er bekennt treuherzig seinen tiefen Schmerz, daß er einmal von einem Leutnant nicht gegrüßt worden ist. Aber die Palme gebührt dem Pfarrer Bonus, der sich auch sonst schon durch seine Kraftworte bekannt gemacht hat; er schafft alle Schwierigkeiten durch den überraschend einfachen Vorschlag aus der Welt, alle Philologen im Teutoburger Walde zusammenzutreiben und abzuschlachten, eine Gesinnungsroheit, der sich der Kunstwart seine Spalten zu öffnen nicht geschämt hat. Was überhaupt auf diesem Gebiete unsere Tagespresse sündigt, ist nicht zu sagen. Zeitungen ersten Ranges, die auf medizinischem Gebiet die Nardenkötterei bekämpfen, scheuen sich nicht, die einfältigsten Urteile und Vorschläge aus ihrem Leserkreise aufzunehmen, ohne daß der Redakteur sich des Attributs bewußt wird, das seine Stellung auszeichnet, der Verantwortlichkeit.

Digitized by Google

Mit dem Königsfrieden also sind wir noch nicht weit gekommen, und es wird auch schwer halten, bei der völligen Preßfreiheit, die gewiß sonst ihr Gutes hat, der reformwütigen Schreibseligkeit Einhalt zu tun. Nur zweierlei könnte und müßte erstrebt werden. Zunächst der Tagespresse gegenüber jene Gleichgültigkeit, die in Ländern, wo länger die Preßfreiheit besteht, eine erfreuliche Gegenwirkung übt. Es ist eine Schwäche mancher regierenden Kreise, daß sie viel zu viel Wert auf unkontrollierbare Aeußerungen der vox populi legen. Der Sensus fareiminitatis, wie ihn Fürst Bismarck scherzhaft nannte, ist die beste Antwort für die Bonus, Gurlitt und Genossen. Zweitens aber müßten Personen in verantwortungsvoller Stellung sich der Tragweite ihrer Worte bewußt sein und sich eine gewisse Zurückhaltung auflegen. Auch würde es von Wichtigkeit sein, wenn unsere Presse von derartigen Angriffen, deren ich einige angeführt habe, unter Feststellung der Tatsachen Kenntnis nimmt. Leider erscheint die Zeitschrift unseres Vereins viel zu selten, viermal im Jahre, oft nur dreimal. Ich wage es wiederum dem Wunsche Ausdruck zu geben, daß es den Herausgebern gefallen möchte, einmal im Monat ihre Zeitschrift erscheinen zu lassen. Nur dann wird es möglich sein, der schulpolitischen Entwicklung auf dem Fuße zu folgen.

Mit dieser Sorge sind wir nicht allzu schwer belastet; denn alle jene Angriffe bringen nichts Neues und haben selten oder nie ein sachliches Interesse. Sie werden erst gefährlich, wenn eine zielbewußte Agitation sich ihrer bemächtigt und sich an maßgebende Kreise heandrängt. Auch in der Existenz des Reformgymnasiums liegt an und für sich keine ernstliche Gefahr. Ich brauche mich über die Merkmale dieser Schulgattung nicht weiter auszulassen, da Sie im vorigen Jahre einen Vortrag über dies Thema gehört haben. Wohl aber bin ich verpflichtet, die weitere Entwicklung zu skizzieren. Auf Cauers Vortrag antwortete der Direktor des Goethe-Gymnasiums in der neuen „Monatschrift für höheres Schulwesen", während Cauer in den „Neuen Jahrbüchern" seine Stellung verteidigte. Gleichzeitig kam die Frage in der Dresdener Stadtverordnetenversammlung zur eingehenden Erörterung, sowie im preußischen Herrenhause durch den Professor Hildebrandt. Die Gründe der Reformer kann man jetzt in dem Buche Liermanns „Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System", das einen Bericht über die Cassseler Konferenz bringt, hübsch beisammen finden. Endlich hat die preußische Unterrichtsverwaltung eine Generalinspektion der Reformschulen geschaffen, auch vom Landtage die erforderlichen Gelder erhalten. Die Stelle wird als Nebenamt vom Geheimrat Reinhardt versehen. Dies die Tatsachen.

Der Königliche Erlaß nimmt unter Titel 5 den Reformschulen gegenüber die Haltung wohlwollender Neutralität ein; er erkennt die sozialen Vorteile des gemeinsamen Unterbaus an und wünscht Fortführung der Versuche, „wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage". Wir handeln hier nur von dem Reformgymnasium, von dem es etwa zur Zeit 11 Anstalten in Preußen und 1 in Sachsen gibt. Wenn die Logik an und für sich zwingende Kraft hätte, so hätte sie dem Reformgymnasium ein schnelles Ende bereitet; es hat mit der Gleichstellung aller drei Lehranstalten seine Daseinsberechtigung ver-

Digitized by Google

loren. Kein Vater braucht sich um die Zukunft seines Sohnes zu sorgen, da dieser ja nahezu auf jedem Wege zum Ziel kommen kann. Wie kamen wir doch zu dieser Schulform? Der Oberbürgermeister von Frankfurt hatte vorher in Altona das Reformrealgymnasium kennen gelernt, das längst bestand, ohne Aufsehen zu erregen. Er fand die Einrichtung des gemeinsamen Unterbaus überaus praktisch und gewann für diese Anschauung auch seinen Amtsvorgänger, den nachmaligen Finanzminister v. Miquel. Aus wirtschaftlichen und sozialen Gründen ist die Schulform entstanden. Es war für sie ein unberechenbares Glück, daß der Versuch in einer der reichsten Städte gemacht wurde, daß eine intelligente Bevölkerung die Schüler stellte, darunter eine große Anzahl Israeliten, vor allem, daß ein hervorragender Schulmann die Leitung übernahm. Begeistert und begeisternd, dabei ein Diplomat ersten Ranges, hat Reinhardt sein Schifflein durch alle Klippen durchgesteuert und ist für seine Person am Ziele angelangt. Hier liegen die „Voraussetzungen" vor, von denen der Königliche Erlaß spricht. Wo aber noch? Es ist naiv, wenn Liermann, der Direktor eines Reformrealgymnasiums, in Cassel meinte, was in Frankfurt möglich gewesen, das sei bei solider Arbeit auch anderwärts erreichbar. Nein, das ist es eben nicht. Solche Schüler, solche Lehrer, vor allem solche Direktoren haben wir nicht überall; die Voraussetzungen treffen nur in außergewöhnlichen Fällen zu. Und selbst bei diesen Musteranstalten hat es an Kritik nicht ganz gefehlt. In Cassel machte der Departementsrat, ein vielerfahrener Schulmann, Ausstellungen an den lateinischen Arbeiten, und persönliche Mitteilungen lauten gelegentlich weniger günstig als die öffentliche Anerkennung. Doch dem sei, wie ihm wolle; Erstaunliches ist geleistet und wird geleistet. Und dieser Praxis ist die Theorie gefolgt, und man hat uns vorgerechnet, was für Vorteile aus der Art des Frankfurter Lehrplans erwachsen. In wahrhaft glänzender Weise hat Cauer diese didaktischen Ausführungen zurückgewiesen und dem die Nachteile gegenübergestellt, die anderen Unterrichtsfächern, vor allem der Mathematik, erwachsen, wenn man in den oberen Klassen die alten Sprachen mit Hochdruck betreibt. Eben diese Bedenken bestätigen die Casseler Verhandlungen, die für den aufmerksamen Leser eher gegen als für das Reformgymnasium zeugen. Insbesondere mache ich auf die gedankenreichen Darlegungen des Bremischen Schulrats Sander aufmerksam, der mit Recht den Charakter des deutschen und französischen Unterrichts auf der Unterstufe gefährdet sieht. Während wir es bisher als oberstes Gesetz ansahen, das Deutsche nicht wie eine fremde Sprache zu lehren, müssen jetzt grammatische Kategorien an der Muttersprache eingeübt werden. Ebenso kann der französische Elementarunterricht unter allzu starker Betonung des formalen Elementes und dem steten Hinüberschielen nach der später zu beginnenden lateinischen Grammatik nur leiden. Ueberhaupt war die Einigkeit gar nicht so groß, wie man vorgibt, und wenn Liermann in der Vorrede den Verlauf zwar resolutionslos, aber um so ergebnisreicher nennt, so war gerade der Verzicht auf Resolutionen die einzige Möglichkeit, die feindlichen Brüder unter einem Hute zu halten, und das Ergebnis war die Feststellung der weit auseinandergehenden Anschauungen vom Wesen der Reformschule. Sie finden die Einzelheiten in

Digitized by Google

Cauers jüngstem Artikel in den Neuen Jahrbüchern, „Die Casseler Versammlung der Reformschulmänner und was aus ihr zu lernen ist". Selbst Liermann muß gestehen, daß die bestehenden Mängel schärfer betont wurden, als die Vorzüge und Erfolge. Wir sind für diese unumwundene Offenheit, die wir gern anerkennen, sehr dankbar, müssen aber um so mehr auf der Hut sein, unseren sicheren Besitz preiszugeben, um einem Phantom nachzujagen, das in den Wolken schwebt. Und zu wessen Gunsten? Nur eine Partei zollt uneingeschränkt den Reformbestrebungen Beifall, der Verein für Schulreform, der das Reformgymnasium als Sturmbock gegen die Hochburg der klassischen Bildung benutzt. Hat man erst das Latein durchweg aus Sexta, das Griechische aus Tertia verdrängt, dann hat es keine Not. Was in Frankfurt geglückt ist, wird anderswo nicht glücken, eine wirkliche Ueberbürdung wird in den Sekunden eintreten, die armen Einjährigen werden über das einzige Jahr Griechisch jammen, und schließlich werden die Fachlehrer der Mathematik und Naturwissenschaften, des Französischen und der Geschichte erklären, daß die Leistungen der Primaner unter das Maß herabgehen, weil sie ausschließlich für die alten Sprachen arbeiten müssen. Und dann ist das Ende da. Schon in Cassel wurde der Philologe mit schlecht verhehltem Spott aufgefordert, auf eine Stunde um der Ehre seiner Leistungsfähigkeit willen zu verzichten. Ebenso urteilt der Breslauer Universitätsprofessor Hillebrandt in der trefflichen Rede, die er am 2. April im Herrenhaus gehalten hat; er charakterisiert den Niedergang des Gymnasiums seit den Lehrplänen von 1892 aufs Haar richtig und stellt dem Reformgymnasium dasselbe Prognostikon wie Cauer in seiner Duplik.

Das nämliche Thema hat die Dresdener Stadtverordnetenversammlung am 18. Oktober 1902 in aller Ausführlichkeit erörtert. Auf Anlaß der Begründung eines neuen städtischen Gymnasiums hat der Stadtrat die Errichtung eines Reformgymnasiums mit Gabelung in gymnasiale und realgymnasiale Kurse von Untersekunda an vorgeschlagen. Im Human. Gymnasium v. Js. Heft 4 lesen wir den ausführlichen Bericht. Es ist erstaunlich, welche unklare Vorstellungen und Hoffnungen sich mit dieser Schulform verbinden. Wenn man die leitenden Gedanken der Redner zusammenstellt, so ergibt sich: die neue Anstalt soll mehr praktische Kenntnisse vermitteln, als das alte Gymnasium, aber sie soll gerade die klassischen Studien besonders pflegen; sie führt (bei einigen Mehrstunden in den unteren Klassen) viel intensiver und inniger in die deutsche Literatur und Geschichte ein und pflanzt dadurch eine feste nationale Gesinnung; sie erleichtert das Erlernen der Fremdsprachen und eignet sich besonders für Minderbegabte; sie erleichtert aber auch den Eltern die Auswahl der Schulart und fördert den Zuzug wohlhabender Familien nach Dresden; sie wird eine Schule sein, wo die Schüler nur mit Freudigkeit arbeiten, wo zwar den Tertianern das Recht der Flegelhaftigkeit nicht verkümmert wird, wo aber der sonst so gewöhnliche Stumpfsinn nicht herrscht; eine Schule, wo, wie in Frankfurt, die günstigsten Versetzungs- und Prüfungsergebnisse erzielt werden, und wo endlich die Stadt viel Geld und Lehrer spart. So Uhlig an der zitierten Stelle mit glücklichem Humor. Ist es nicht, als ob man eine Stelle aus Bellamy liest

Digitized by Google

oder eine andere Darstellung Utopiens? Damit aber dem Scherz der Ernst nicht fehle, hat es der Oberbürgermeister Beutler, derselbe, der 1897 die Philologenversammlung mit größter Begeisterung begrüßte, für angemessen erachtet, die Leistungen des Gymnasiums auf dem Gebiete der nationalen Erziehung herabzusetzen. Dem erwiderte in würdigster Weise der Stadtverordnete Landrichter Dr. Heinze: „Meiner Ansicht hat das humanistische Gymnasium in nationaler Beziehung geradezu Glänzendes geleistet. Die meisten großen Führer Deutschlands in der letzten Zeit sind durch das humanistische Gymnasium hindurchgegangen. Es hat eine nationale Gesinnung ersten Ranges vermittelt, und wir sind ihm gerade in dieser Beziehung zum größten Danke verpflichtet." So ein Jurist, gewiß ein klassischer Zeuge. Aber es lohnt nicht, den kränkenden Vorwurf des Dresdener Stadthauptes ernst zu nehmen, dem es nur um eine tönende Phrase zu tun war. Wie könnte er sonst glauben, daß einige Mehrstunden für 9- bis 12jährige Schüler genügten, um die Wurzeln nationaler Bildung tiefer eindringen zu lassen? Gerade umgekehrt ist es: eher könnte man die Frage aufwerfen, ob der starke Betrieb des Französischen geeignet ist, nationale Bildung zu fördern. Und nicht weniger oberflächlich ist die Begründung mit den Frankfurter Prüfungs- und Versetzungsverhältnissen. Wieder gilt das Gegenteil. Die Erziehungskunst sollte in der Familie wie in der Schule bei sich Einkehr halten und sich ernsthaft fragen, ob die „Versetzungstreiberei", die seit 1892 immer mehr eingerissen ist, sittliche Berechtigung hat, ob es nicht besser ist, träge, zerfahrene und beschränkte Schüler gelegentlich einen Kursus wiederholen zu lassen, ob es frommt, wenn wir den Eltern und Schülern und nicht zuletzt der Behörde Erfolge vorspiegeln, die nur in der Einbildung und Selbsttäuschung bestehen. Größere Strenge bei Versetzungen und Prüfungen würden eher angebracht sein, als das leichtfertige Versprechen: hier wird alles versetzt, was Schulgeld zahlt.

Doch lassen wir Dresden sich in seinen Träumen wiegen, aus denen es schrecklich erwachen wird, und kommen wir zur Krönung des Gebäudes, zum Generalinspekteur der Reformschulen im Nebenamt. Diese Einrichtung durchkreuzt das bisherige Verwaltungssystem, das den Provinzialbehörden das Regiment gab, bei dem wir uns wohl befinden; sie verstärkt den Einfluß der Centralinstanz und legt die Gefahr der Kompetenzkonflikte nahe. Größere Sorge noch erweckt die Gefahr, daß das Amt sich zu einem Agitationscentrum auswachsen könnte. Freilich gibt uns die Persönlichkeit des Generalinspekteurs (oder des Beirats) die größtmögliche Garantie gegen einen Mißbrauch der Amtsgewalt; denn Reinhardt hat selbst beteuert, daß ihm nichts fern liege als die Sucht, Propaganda zu machen. Aber die Verhältnisse sind oft stärker als die Menschen, und es fehlt nicht an hochgestellten Gönnern des Reformgymnasiums. Das Gleichnis vom Maulbeerblatt, das sich zum Atlaskleid entwickeln könnte, eröffnet uns eine unerwünschte Perspektive und gibt uns Anlaß, immer und immer wieder zu betonen, daß wir in einer gewaltsamen Ausbreitung des Reformgymnasiums kein Heil erblicken können, daß wir es beschränkt zu sehen wünschen auf die Fälle, wo, nach dem Königlichen Erlaß, „die Voraussetzungen zutreffen".

Digitized by Google

Sie kennen das Sprichwort: Gott schütze mich vor meinen Freunden! War das schon der Fall bei Reinhardt, in dem wir ja ein hochgeschätztes Mitglied unseres Vereins besitzen, so ist das in gewisser Weise auch der Fall bei dem Universitätsprofessor v. Wilamowitz-Moellendorff, der uns vor Jahresfrist ein griechisches Lesebuch geschenkt hat. Nun ist es an und für sich erfreulich, daß sich die wissenschaftliche Philologie einmal wieder des Gymnasiums erinnert, erfreulich, daß ein Gelehrter von so großem Ansehen ein Schulbuch zusammenstellt. Aber all das überhebt uns nicht der Pflicht gewissenhafter Prüfung, um so mehr als Wilamowitz eine vollständige Umwälzung der griechischen Lektüre plant. Er will den Unterricht mit Homer begonnen sehen, den er aus der Prima entfernt; er streicht Xenophon und Lysias ganz, Thucydides und Demosthenes zum größten Teil, zieht Euripides dem Sophokles vor und bietet für die klaffende Lücke eine Chrestomathie von rund 50 Schriftstellern, die meist der alexandrinischen und römischen Zeit angehören und mehr dem mannigfachen Inhalt als der reizvollen Form nach ausgewählt sind. Es hängt das mit seinen prinzipiellen Anschauungen zusammen: er will nichts mehr von dem alten Ideal der Neuhumanisten wissen, sondern an seine Stelle eine wirkliche historische Auffassung des Hellenentums setzen. Das vornehm ausgestattete Buch im Preise von etwa 9 Mk. ziert ein Bild Alexanders, nicht die Athene des Phidias.

Die Vorschläge des geistvollen, aber zu Paradoxieen neigenden Philologen sind von der Schulwelt überwiegend abgelehnt worden; sein Lesebuch, das des Interessanten und Anregenden ja genug bietet, ist nur von einer kleiner Anzahl von Anstalten eingeführt, aber nirgends im Sinne des Herausgebers, sondern meist nur als sekundäre Ergänzung der Lektüre, auch am Frankfurter Goethe-Gymnasium. Meine Streitschrift „Humanismus oder Historismus" hat, so weit mir bekannt, Zustimmung gefunden, und zwar bis in die Kreise des Schulregimentes hinein, mit Ausnahme der „Monatschrift für höheres Schulwesen". Ich habe nachzuweisen versucht, daß die prinzipielle Auffassung des Herrn von Wilamowitz im Gegensatz zu anerkannten Grundsätzen der Pädagogik steht, ja im Gegensatz zu seinen eigenen Wünschen und Hoffnungen. Die Schule kann nicht darauf ausgehen, die historische Entwicklung des Hellenentums zu verfolgen, das Entstehen der Wissenschaften zu beleuchten, die Vielseitigkeit geistiger Interessen zu umfassen. Sie kann nur auswählen, was für die Erziehung verwendbar ist, das Große und Erhabene, das Schöne und Gute, mit einem Worte: den idealen Gehalt des Hellenentums. Und ebenso urteilen andere, die wissen, was der Jugend frommt. So schon F. A. Wolf: „Man treibe Griechisch und lehre und lerne Griechisch um der echten Griechen, um der Humanität, aber nicht um der sachlichen Belehrung willen; denn da haben die Gegner mit ihrem Einwurf recht, im Wissen seien wir den Griechen weit überlegen." Ebenso Christian Muff, der Rektor von Pforta, in der schönen Schrift „Humanistische und realistische Bildung": „Der Schüler soll in das Verständnis der Klassiker eingeführt werden, um sich an der verkörperten Schönheit zu erquicken, um seine Seele mit hohen, erhabenen Gedanken zu erfüllen, um zu edlem Empfinden und Nacheifern an-

Digitized by Google

gespornt zu werden, und das alles durch eigene, angestrengte, kraftstählende Arbeit. Dazu eignen sich die Klassiker von Homer bis Demosthenes, nicht die späteren Schriftsteller." Nicht anders Alfred Biese im letzten Neuwieder Programm: „Eine sonst nie wieder erreichte Harmonie bietet uns das Hellenentum der klassischen Zeit; das Ideal ist ein ästhetisch-ethisches; und der hohe Bildungswert, der unverwelklich ihm innewohnt, ruht auf jener plastischen Einfachheit und Anschaulichkeit, auf jener typischen Bestimmtheit, durch die das Griechentum die moderne Welt so weit überragt; alle Verhältnisse sind dort so viel faßlicher, und so giebt es keine bessere Vorstufe für die Erkenntnis der verwickelten Zustände und Probleme der Gegenwart, als das Studium eines Homer, eines Plato und Sophokles und Thucydides." Und endlich der Direktor des Goethe-Gymnasiums: er erklärt sich gegen den Beginn der Lektüre mit Homer und begründet im letzten Programm seine Auffassung mit den triftigsten Gründen. Derselbe beginnt mit Xenophons Anabasis, liest große Abschnitte aus Thucydides und läßt Sophokles neben Euripides gelten; aus dem Lesebuch werden außer mehreren historischen Abschnitten nur wenige Kapitel ausgewählt, wie Marcus εἰς ἑαυτόν und Theophrast, sodaß es fraglich erscheint, ob die Anschaffung des zweiten Teils des teuren Buches überhaupt gelohnt hat. Und so auch anderswo. An einer großen Anstalt hat man einen ernstlichen Versuch gemacht, den zweiten Teil in größerem Umfang zu bewältigen, ein Versuch, der nur bei den außerordentlich günstigen Voraussetzungen, unter denen das Lesebuch benutzt wurde, geglückt ist. Aber hier ist festgestellt, daß die Lektüre größerer Dialoge Platos, die auch Wilamowitz will, den Gebrauch des Lesebuchs stark einschränkt, abgesehen davon, daß es dringend einer Umarbeitung zu Schulzwecken bedarf. Denn die scharf pointierte, oft herabsetzende Art, mit der Wilamowitz die Schriftsteller einführt, ist unpädagogisch, die Erklärungen sind für Primaner zu hoch, die Einleitungen oft zu kurz, vor allem aber die Vokabelmenge so ungeheuerlich im Vergleich zu der jetzigen Praxis, daß sie die Vorbereitung der Schüler stark erschwert. Die Unterrichtsverwaltung müßte schon eine siebente Wochenstunde im Griechischen bewilligen, wenn diese Mehrforderungen aufgewogen sein sollten. Im übrigen hat das Buch mehrfach als Privatlektüre gedient und manchem leistungsfähigeren Schüler reiche Anregung gegeben, Anregung auch uns Lehrern, aber einen Ersatz für die bisherige Lektüre kann es nicht geben, und die Ausführungen des Herausgebers können uns nicht in der Beurteilung dessen, was der Jugend frommt, umstimmen. Ja, man könnte eine der paradoxen Aeußerungen, die Wilamowitz nach seiner Art in Bezug auf die Benützung von Uebersetzungen hingeworfen hat, dahin umkehren, daß gerade dieses Lesebuch, das auf den Inhalt mehr Wert legt als auf die Kunstform, sich ganz dazu eignet, in einer Uebersetzung auch von Realschulen benutzt zu werden. Wir aber können auf das Original nie und nirgend verzichten, wir können die Kunstform nicht hinter den Inhalt stellen, vor allem können wir jene verwirrende Buntheit des Inhalts nicht billigen, die die schwache Seite jeder Chrestomathie ist. Multum non multa, schärft auch der Königliche Erlaß ein, oder mit den Worten Heraklits, die Wilamowitz gern im Munde führt: Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει, das Vielwissen

Digitized by Google

nährt nicht. Was sollen uns Euklid und Archimedes, Hippokrates und Diokles, die Theologen und die Geographen? Wir haben gar keine Zeit übrig, in den griechischen Stunden andere Wissenschaften zu treiben, haben aber nichts dagegen einzuwenden, wenn unsere mathematischen Kollegen die Kapitel aus Euklid oder die Theologen die Abschnitte aus den christlichen Schriftstellern mit den Schülern lesen. Unsere griechischen Stunden gehören der Geschichtsschreibung und Beredsamkeit, der Dichtung und Philosophie der Hellenen, durch die sie allein ein Anrecht haben, einen Ehrenplatz im Lehrplane des Gymnasiums einzunehmen. Alles andere ist, wie Cauer in seiner ersten Anzeige sagte, Kuchen, der gerne an die helleren Köpfe ausgeteilt wird, aber erst wenn sie von dem nahrhaften Brote genossen haben, das alle vertragen und das allen mundet.

Je unbestrittener diese Anschauungen unter Fachmännern sind, die ich nur deshalb abkürze, weil Sie ja heute schon vom griechischen Unterricht gehört haben, umsomehr fällt es auf, daß sich die schon mehrfach erwähnte „Monatschrift für höheres Schulwesen" hierzu in Widerspruch gesetzt hat. Es überraschte seiner Zeit die Kunde von der Begründung einer pädagogischen Zeitschrift; denn ein sehr lebhaftes Bedürfnis lag wohl nicht vor, den Mitteilungsdrang der Schulmänner auf pädagogisch-didaktischem Gebiete zu befördern. Uferlos dehnt sich die pädagogische Schriftstellerei in unsern Tagen, und man kann nicht sagen, daß sie gar so ertragreich sei. Aber freilich lag ja hier ein Unternehmen eigener Art vor, insofern zwei hervorragende Mitglieder des Schulregiments sich der Mühe der Redaktion unterzogen. Das verhieß reiche Belehrung. Und in der Tat hat die Zeitschrift, von der ein stattlicher Band bereits vorliegt, manch Erfreuliches und Anregendes gebracht. Im ersten Hefte des zweiten Jahrgangs unterzieht nun der eigentliche Leiter der Zeitschrift, Geheimrat Matthias, hier als einstiger Direktor des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums in guter Erinnerung, den Ertrag des ersten Jahrgangs einer zurückblickenden Kritik. Daß die Zeitschrift viel Mitarbeiter und viel Leser haben würde, war bei ihrem autoritativen Charakter zu erwarten; auch daß die Kritik ihr gegenüber schonender geübt wurde, als es sonst der Fall ist. Aber gerade die hohe Stellung des Schriftleiters im Schulregiment hatte Bedenken hervorgerufen, die auch heute noch nicht verschwunden sind. Man fragte sich und fragt sich noch heute, welche Geltung man der Auffassung dieses oder jenes Artikels beizulegen habe. Handelt es sich dabei nur um mehr oder minder subjektive Ergüsse der Mitarbeiter, die man ablehnen oder annehmen kann, oder um paraphrasierte Weisungen der höchsten Behörde, der man nachzukommen hat. Nun hat uns ja der Schriftleiter wiederholt versichert, daß volle Freiheit der Diskussion herrschen solle; er fügt freilich mahnend den etwas dunklen Satz hinzu: „Die Freiheit hat ja keinen andern Wert als den eines richtigen Gebrauchs". Machen wir also von dieser Freiheit wenigstens einen bescheidenen Gebrauch und wünschen wir mit Iphigenie: „Daß ich dem Mächtigen, was ihm gefällt, mit Wahrheit sagen möge."

Wenn man den ersten Jahrgang mustert, so kann kein Zweifel sein, daß den Realschulen der größere Anteil zugefallen ist. Sie der Gleichstellung würdig zu machen, ihnen möglichst viel Bildungsgehalt des Altertums zuzuführen ist ein

Digitized by Google

deutlich ausgesprochenes Ziel. Ich will dies Thema meinerseits nicht erörtern und mir den Kopf nicht darüber zerbrechen, woher die Zeit und die Arbeitskraft der vielgeplagten Realschüler kommen soll. Uns interessiert hier das Verhältnis der Monatschrift zum Gymnasium. Der Königliche Erlaß — nebenbei: die „Monatschrift" redet mit Unrecht von einem Kaiserlichen Erlaß, da bekanntlich die Schulverwaltung Landes-, nicht Reichssache ist — also der Erlaß hat doch auch den Gymnasien einen Gewinn zugedacht und spricht, wie wir schon sahen, davon, daß die Gleichstellung die Möglichkeit bieten wolle, die Eigenart einer jeden Schule kräftiger zu betonen. Was hat die „Monatschrift" zur Förderung dieses Zwecks beigetragen?

Abgesehen von einigen indifferenten Artikeln hat die „Monatschrift" nur 2 Themata aus dem besonderen Kreise des Gymnasiums behandelt, das Reformgymnasium und das griechische Lesebuch des Herrn v. Wilamowitz, sonst nichts. Es sind leider gerade die Themata, bei denen weite Kreise der Freunde des Gymnasiums entgegengesetzter Meinung sind. Und weiter: wie hat sich die „Monatschrift" zu unseren Bestrebungen gestellt, die Eigenart des Gymnasiums zu vertiefen? Durchaus ablehnend, man muß leider sagen: unfreundlich. Heft 7 brachte nicht weniger als drei Artikel, die sämtlich gegen Direktor Caner gerichtet waren. Die beiden ersteren bekämpften seinen Bonner Vortrag. Was Caner und wir mit ihm in Bonn erstrebten, ist nur eine Ausführung des Königl. Erlasses und sollte daher, meinen wir, in der Monatschrift Unterstützung, nicht Bekämpfung finden. Ich habe die Gegengründe in den „Neuen Jahrbüchern" mit leichter Mühe in nichts aufgelöst. Der dritte Artikel stammte aus der feineren Feder des Geheimrats Reinhardt und verteidigte das Reformgymnasium. Heft 8 enthielt an leitender Stelle einen Artikel des Wiener Universitätsprofessors v. Arnim, der meine bereits erwähnte Broschüre unsachlich und unfreundlich besprach. Herr v. Arnim war als Schüler des Herrn v. Wilamowitz und als Universitätslehrer am wenigsten berufen, in dieser Sache den Schiedsrichter zu spielen. Heft 10 zog sogar unseren ehrwürdigen Nestor, Geheimrat Wilhelm Schrader, vor die Schranken der Kritik, weil dieser sich mit der Gleichstellung nicht einverstanden erklärt hatte. Ich muß gestehen, daß ich unserem verehrten Ehrenmitglied in diesem Punkte nicht beistimmen kann; ich hätte aber wohl gewünscht, daß der Oberstudiendirektor des Kadettenkorps sich und uns seine Kritik geschenkt hätte. Den Meister sollte doch niemand meistern wollen.

So der Tatbestand, der um so auffälliger ist, als sonst die Polemik in der „Monatschrift" eine verschwindend kleine Rolle spielt. Selbst die Rezensionen nehmen fast durchweg eine wohlwollend höfliche Form an, sodaß man meint, auf dem Parkett einherzugleiten. Es muß sich nur nicht um den Gymnasialverein und um die Lehrer des Griechischen handeln. Das zeigte sich auch auf dem Casseler Tage, dessen Verhandlungen eine auffällig schroffe Ansprache des Geheimrats Matthias unterbrach: daß das Griechische bedroht gewesen sei, hätte das Gymnasium durch die Art, wie dieser Unterricht vielfach betrieben sei, verschuldet. „Hüten Sie sich in dieser Beziehung vor Mißgriffen!" Und weiter im

Digitized by Google

zweiten Hefte der „Monatschrift", wo ein Mitarbeiter[1]) bedauert, daß das Griechische nicht hinaufgeschoben sei: „Wie oft wird mancher im Interesse des Gymnasiums noch bedauern, daß es nicht geschehen ist. Und dann der Anfang des griechischen Unterrichts unter den Strahlen der Sonne Homers. Wie würde das den Betrieb dieser Sprache belebt haben!"

Ich weiß nicht, ob „die Sonne Homers" das Erlernen der Deklinationen und Konjugationen verschönt hätte. Andere werden es einen Mißbrauch des größten Dichters nennen. Und bedauern werden wir wahrlich die Ergebnisse der Junikonferenz und die Lehrpläne von 1901 so wenig, daß wir vielmehr als Verteidiger der Königlichen Schulpolitik gegen einen hohen Beamten der Königlichen Unterrichtsverwaltung in die Schranken treten. Wir müssen es auch bezweifeln, daß die Gründe für die einstige Bedrohung des griechischen Unterrichts so an der Oberfläche liegen. Sollte wirklich der griechische Unterricht so erbärmlich gewesen sein, während es in allen anderen Fächern, an allen anderen Schulen gut gestanden hat? Ein Beweis ist nicht erbracht worden.

Sie sehen, das sind Sorgen, die nicht so leicht weggescheucht werden können, wie die Angriffe beliebiger Artikelschreiber. Um so mehr freue ich mich, am Schluß einen freundlichen Blick in die Zukunft eröffnen zu können, und zwar durch Hinweis auf die Erklärungen des Herrn Unterrichtsministers und seines Stellvertreters in den beiden Häusern des Landtages. „Der Gymnasiallehrplan ist nach der humanistischen Seite nicht weiter abgebröckelt, sondern sogar verstärkt worden, und das war auch von Anfang an ein Hauptziel der ganzen Schulreform: die Erhaltung und Kräftigung unseres humanistischen Gymnasiums." So äußerte sich, wie ich schon einmal anführte, Ministerialdirektor Althoff im Abgeordnetenhause am 12. März, und ebenso im Herrenhause am 3. April: „Ich kann auch hier nur dringend bitten, nachdem wir zwei Schulreformen und zwei oder noch mehr Schulkonferenzen in den letzten zehn Jahren gehabt haben, daß die Herren nun einmal unsere Schulen etwas in Ruhe gedeihen lassen." Und anderswo: „die Angelegenheit der Reformanstalten" ist „ein Versuch, über den wir erst in zehn oder fünfzehn Jahren abschließend urteilen können." „Ich möchte also wirklich, in Erinnerung an ein altes Wort Solons, der bekanntlich auch längere Ruhe für die Bewährung seiner Reform haben wollte, daß wir uns auf ein Reproducatur nach 10 Jahren verständigen." Und der Herr Minister: „Ich würde die Hand dazu nicht bieten können, daß irgend eine Einheitsschule eingeführt würde. Sie mag für die unteren Klassen und für einzelne Schüler Vorteile haben; im allgemeinen aber würde eine derartige Schablonisierung wesentliche Nachteile bringen und zu einer Art Kirchhofsruhe führen, die der bewährten Ausgestaltung unserer höheren Unterrichtsanstalten gegenüber etwas sehr Minderwertiges darstellen würde."

---

1) Peter Corssen in einer im übrigen sehr verständigen, Vorzüge und Schwächen gerecht abwägenden Anzeige des Griechischen Lesebuchs. Im Besonderen verdient die feine Art Anerkennung, wie er die seltsamen Widersprüche in Wilamowitz' Haltung dem griechischen Unterricht gegenüber psychologisch zu erklären und zu vermitteln weiß.
Aly.

Digitized by Google

Ich habe dem nichts hinzuzufügen. Wir stehen auf dem nämlichen Boden wie der Herr Unterrichtsminister und sein Stellvertreter, auf dem Boden des Königlichen Erlasses und dürfen alle Sorgen hinter uns werfen. Aber Wünsche dürfen wir vielleicht äußern. Wir bitten nicht um besondere Gunst, um auszeichnende Pflege, wir bitten nur um die justitia distributiva, die ausgleichende Gerechtigkeit, die von je der schönste Schmuck der preußischen Krone war. Wir bitten um Luft und Licht für unser Gymnasium, d. h. um die Erlaubnis, seine Eigenart kräftiger betonen und vertiefen zu dürfen. Wir bitten um Erhaltung des Königsfriedens, soweit das in der Macht der Unterrichtsverwaltung liegt. Hier weiß sich der „Monatschrift" ein schönes Ziel, wenn sie gleichmäßig darüber wacht, daß dieser Frieden nicht in frivoler Weise gestört wird. Und ebenso könnte sie es sich wohl zur Aufgabe wählen, dafür zu sorgen, daß der Wettbewerb der drei Unterrichtsanstalten lauter sei und bleibe. Es liegt in der menschlichen Natur, daß Konkurrenz oft ausartet. Hier könnte ein kühlender Wasserstrahl gewisse Heißsporne wohltätig erfrischen. Wir haben volles Vertrauen zu der Leitung unserer Unterrichtsverwaltung; möchte dies Vertrauen erwidert werden. Von unserer Pflichttreue und Hingebung spricht der Königliche Erlaß mit ehrenden Worten. So lasse man denn uns in unserem Bezirke wirken und schaffen und billige uns soviel Freiheit zu, als nur irgend möglich ist. Wir glauben an die dauernde Segenswirkung des hellenischen Geistes für unsre Nation. Das Volk Lessings, Schillers, Goethes ist ohne direkte Verbindung mit Hellas ja gar nicht denkbar. Und so wollen wir frisch bei der Arbeit bleiben, im festen Glauben an unsere Mission, und in diesem Zeichen werden wir siegen!

Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins.[1]

Am 24. Mai hielt in der Tonhalle zu Düsseldorf der Niederrheinische Zweigverband des Gymnasialvereins seine zweite Hauptversammlung ab. Der Vorsitzende Herr Joh. Wilh. Simons (Elberfeld) eröffnete 11¼ Uhr die Verhandlungen, indem er zunächst im Namen des Vorstands die zahlreich Erschienenen, insbesondere die Herren Landgerichts-Präsident Schmitz, Mitglied des Abgeordneten-Hauses, und Geh. Rat Direktor Reinhardt (Frankfurt) sowie die Damen begrüßte. Direktor Cauer übermittelte die Grüße einiger Herren, die zu ihrem Bedauern an der Teilnahme verhindert waren, des Geh. Rats Prof. Jäger, des Reichstagsabgeordneten Kirsch und des Prof. Löschke aus Bonn.

Zunächst sprach Prof. Martens (Elberfeld) über das Thema: Sollen wir aufhören, Griechisch zu lernen, und statt dessen Uebersetzungen lesen?

Redner knüpfte an ein Wort Treitschkes an, der schon die erste Verkürzung des griechischen Unterrichts im Jahre 1882 einen Mißgriff genannt habe, der recht bald wieder zurückgenommen werden müsse. Heute will man den grie-

1) Obiger Bericht wird zum größten Teil dem Herrn Gymnasialoberlehrer Kraushaar in Elberfeld, derzeitigem Schriftführer des Niederrheinischen Zweigverbandes, verdankt.

Digitized by Google

chischen Sprachunterricht womöglich ganz verbannen und sucht hierfür Stimmung zu machen mit der Behauptung: eine wirksame Einführung in die griechische Kulturwelt lasse sich auch durch Lesen von Uebersetzungen erreichen; ja, die fremde Sprache hindere geradezu das Eindringen in die Sache. Der Vortragende bekämpfte diese Ansicht entschieden: niemals sei die Uebersetzung ein Aequivalent für das Original, wo es sich nicht um rein stoffliche Mitteilungen handle. Zur Erläuterung wurden Schlegels Shakespeare und Luthers Bibelübersetzung herangezogen. Und wer zu verständnisvoller Teilnahme an wissenschaftlicher Arbeit vorbereitet werden solle, müsse zu den Quellen unserer historischen Kenntnis geführt werden. In besonders hohem Grade aber treffe die Unentbehrlichkeit der Sprachkenntnisse für das volle Verständnis der literarischen Werke bei der altgriechischen Literatur zu. Daß ein Genius wie Schiller ohne genauere Kenntnis des griechischen Idioms so tief in den griechischen Geist eindringen konnte, sei eine Ausnahme, durch welche die Regel bestätigt werde. An einzelnen Beispielen wurde gezeigt, wie viel Unübersetzbares es im Griechischen giebt und wie gerade dieses Unübersetzbare oft das Charakteristische und besonders Anziehende ist. Eine eingehende Würdigung der einzelnen schriftstellerischen Persönlichkeiten sei vollends nur durch Kenntnis des Originals ihrer Werke zu erreichen. „Lerne Griechisch, lieber Leser, und wirf meine Uebersetzung ins Feuer", rief Stolberg aus, als er Hektors Begegnung mit Andromache übersetzt hatte. Eine leidlich richtige Vorstellung von einem Literaturwerk werde durch Uebersetzung nur demjenigen zu teil, der ähnliche Werke im Original kennen gelernt, wie auch eine der Wirklichkeit entsprechende Vorstellung einer Landschaft durch ein Bild nur denen entstehe, denen einmal vergönnt gewesen sei, einen unmittelbaren Eindruck von dem dargestellten Lande zu empfangen. Auch ein tieferes Eindringen in die Kunst der Hellenen setze Bekanntschaft mit dem größten Kunstwerk des griechischen Geistes, der Sprache, voraus. — Professor Martens schloß mit dem Ausdruck des Bedauerns darüber, daß an Kenntnis griechischer Originalwerke das heutige Gymnasium den Schülern weniger vermittele, als das frühere. Um so mehr solle man dies wenige hochhalten als ein Stück wertvoller Ausrüstung fürs ganze Leben. Und berechtigt sei doch nach Gleichstellung der drei höheren Schulgattungen die Hoffnung, daß noch einmal Treitschkes Wunsch sich erfüllen und das Griechische wieder eine Verstärkung erfahren werde.

Für die gehaltvollen Ausführungen sprach der Vorsitzende den Dank der Versammlung aus. Der Wunsch des Direktor Evers (Barmen), der Vortrag möge vollständig gedruckt werden, fand allseitige Zustimmung.[1]) Prof. Volkmann (Düsseldorf) warf die Frage auf, wie ein Jahrzehnt lang die Meinung der Regierung, „eine gute Uebersetzung sei die beste Erklärung," ohne Widerspruch habe hingenommen werden können. Direktor Evers bemerkte, die Lehrpläne meinten damit sicherlich eine in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern gewonnene Uebersetzung, nicht eine gedruckt vorliegende, möge sie noch so gut sein.

Es folgte der oben abgedruckte Vortrag von Direktor Aly, der ebenfalls mit reichem Beifall aufgenommen wurde, an den sich aber auch eine lebhafte Debatte anschloß. Geh. Rat Direktor Reinhardt betonte zunächst, daß er und sein Kollegium sich in den Kernpunkten eins wüßten mit den Anhängern des Humanistischen Gymnasiums. Er ging des weiteren auf die Vorgeschichte des Reformgymnasiums ein: es sei nicht gleichsam zufällig aus den Wünschen von Verwaltungsbeamten heraus entstanden, sondern notwendig erwachsen aus Bedürfnissen und Anschauungen, die schon von Comenius, Schleiermacher und Herder und in unsern Tagen auf der ersten Berliner Konferenz von Ostendorf

1) Er wird in den „Preußischen Jahrbüchern" erfüllt werden.

Digitized by Google

und Bonitz vertreten seien. Die Berechtigung des leitenden Gedankens, die Knaben, die Beruf und Bildungsgang später weit auseinanderführt, möglichst lange zusammen zu erziehen, die Wahl des Bildungsweges hinauszuschieben, könne niemand bestreiten. Würden durch die Zeitströmung viele von der humanistischen Bildung abgezogen, so gelte es, den Rest, den solche Auslese uns lasse, mit um so freudigerer Begeisterung dafür zu erfüllen. Hege er die Hoffnung, dies gelinge am Reformgymnasium, so müsse er der Auffassung, als seien die Vorbedingungen in Frankfurt besonders günstig, entschieden entgegentreten: dort seien sie auch nur Durchschnittsmenschen. Bei den Versetzungen herrsche Milde, nicht um durch günstige Erfolge zu blenden, sondern um den Nachweis zu erbringen, daß auch mit einem guten Teil schwächerer Schüler der Lehrplan sich durchführen lasse. Weder als Verfechter des Reformgedankens, noch in seiner Stellung als „Beirat" der Regierung erstrebe er eine gewaltsame, rasche Verbreitung der Reformschulen. Daß ein Versuch damit noch an einigen andern Orten gemacht werde, dafür müsse er allerdings eintreten, um die Lebensfähigkeit dieser Schulen zu erweisen, auch wo die angeblich so günstigen Verhältnisse Frankfurts nicht vorlägen. Sachliche Gegnerschaft könne er durchaus verstehen. Der Geist erbaue sich sein Haus, damit aber zugleich sein Gefängnis; von seiner Grundanschauung aus stellten sich jedem die gleichen Dinge anders dar. Insofern sei das *ἄνθρωπος μέτρον ἁπάντων* berechtigt, und es gelte zu verstehen, wie es der andre meine. Er selbst sei 16 Jahre lang Direktor eines Gymnasiums alten Stiles gewesen und habe während der Umwandlung beide Systeme neben einander geleitet; so stehe ihm für einen Vergleich manche Erfahrung zur Seite, die sonst nicht in dem Umfange gemacht sein könne. Darauf gestützt könne er behaupten, daß im Griechischen auch mit schwachen Klassen bei dem neuen System mehr erreicht werde, als früher. Das liege an der Konzentration der Fächer, wie sie ja auch Cauer als notwendig ansehe; es könne so eine größere Fülle des Materials bewältigt werden. Auch die für die Mathematik bei dem Reformlehrplan gehegten Bedenken seien unbegründet. Das Urteil Vogts in der bekannten Abhandlung beruhe nicht auf praktischer Erfahrung; dieser habe nämlich nur ein Jahr lang in IV unterrichtet, und zwar in einer besonders schwachen Klasse. Die jetzigen Mathematiker in Frankfurt hätten gar nichts gegen den Plan einzuwenden, ebensowenig Vogts Schwager, der Direktor eines Reformgymnasiums (des Gymnasiums und Realgymnasiums zum heiligen Geist) in Breslau, ein vortrefflicher Mathematiker. Ersatz für den Verlust der Mathematik auf der Oberstufe biete die kräftigere Grundlage auf der Mittelstufe, wo übrigens weit weniger als beim alten Gymnasium von einer Ueberbürdung die Rede sein könne. So stehe es mit den Erfahrungen, die man bisher in Frankfurt gemacht habe. — Daß bei den Beratungen der Freunde der Reform in Cassel viel von Bedenken und Mängeln die Rede gewesen, sei doch nicht zu verwundern; man sei ja doch zusammen gekommen, eben um die bisher beobachteten Schwierigkeiten zu erörtern. In der grundsätzlichen Stellungnahme für das Reformsystem sei man einig gewesen. Das sei zum Ausdruck gekommen, auch ohne daß man Resolutionen gefaßt habe.

Dr. Wiesenthal (Barmen) kam auf die von beiden Referenten geäußerten Wünsche für das Organ des Gymnasialvereins zurück. Auch er befürworte ganz entschieden, daß „das human. Gymn." häufiger erscheine und mehr Beiträge bringe, die das Verständnis für unsere Sache in weitere Kreise zu tragen vermöchten. Er habe sich mit den Herausgebern schon in Verbindung gesetzt, und Geh. Rat Jäger habe sich zu dem Plane freundlich zustimmend geäußert.

Dr. Bruhn (Goethe-Gymnasium in Frankfurt) trat den Angriffen auf Wilamowitz entgegen. Ueber die Wahl des Stoffes müsse man einem solchen

Digitized by Google

Manne ein Urteil zugestehen, auch wenn er nicht Pädagog sei. Ueber die Grundanschauung, die Wilamowitz über den Zweck des griech. Unterrichts hege, zu streiten, sei hier nicht der Ort. Man könne sehr wohl das Lesebuch benutzen, ohne gerade die Vorschläge für den Lehrplan, besonders den Beginn mit Homer, anzunehmen. Uebrigens solle es ja nach des Verfassers Absichten nicht etwa ganz gelesen werden. Es arbeite jedenfalls erfolgreich der Engherzigkeit entgegen, mit der früher oft die Auswahl der Lektüre aufgezwungen worden sei. — Bruhn hob endlich nachdrücklich die Vorteile der am Goethe-Gymnasium geschaffenen einheitlichen Satzlehre hervor, die allerdings an einem Gymnasium alten Stiles ebensowohl zu Grunde gelegt werden könne.

Direktor Cauer (Düsseldorf) stimmt dem Vorredner darin bei, daß eine Erweiterung des für die griechische Lektüre in betracht kommenden Schriftenkreises erwünscht gewesen sei; doch habe hierin Wilamowitz nicht den ersten Schritt getan, da es ja von Bruhn selber ein Lesebuch für O. II gebe, das eine reiche Auswahl biete. Dann wandte sich der Redner gegen die Ansicht Reinhardts, daß durch den gemeinsamen Unterbau solche Schüler, die nur das Einjährigenrecht zu erlangen wünschten oder ihrer Begabung nach nur dies erlangen könnten, vom Gymnasium ferngehalten würden. Dies gelinge auch am Reformgymnasium nicht völlig, wie Tatsachen bewiesen; das einzige Mittel hierzu sei, daß man den Vollanstalten die Befugnis nehme, anders als in dem Reifezeugnis die Berechtigung zum einjährigen Dienste zu erteilen, eine energische Maßregel, die im Jahre 1890 von Albrecht, Kropatschek u. A. gefordert worden sei und immer wieder in Erinnerung gebracht werden müsse, wenn auch im Augenblick kaum Aussicht sei, daß man sich an leitender Stelle dazu entschließen werde. Darin habe Reinhardt aber recht, daß durch die Vereinigung gymnasialer und realistischer Klassen auf gemeinsamer Unterstufe die Möglichkeit geschaffen werde, für die Gymnasialklassen die Geeignetsten auszulesen; in Kassel habe Direktor Lambeck dies ganz offen als eine Scheidung der Schafe von den Böcken bezeichnet. Hoffentlich werde diese Offenheit die Wirkung haben, den neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Freunden der Reformschulen die Augen darüber zu öffnen, daß auch für das lateinlose Schulwesen die Verschmelzung verschiedener Schulformen in einen Organismus durchaus nicht vorteilhaft sei. Die Oberrealschule verdiene eine würdigere Aufgabe als die, solche Schüler aufzunehmen, die zur Erlernung des Lateinischen nicht begabt genug seien. Redner empfahl dringend das Studium der jetzt endlich gedruckten Protokolle über die Kasseler Versammlung, aus denen man sehen werde, daß Lambeck mit seiner so schroff formulierten Ansicht nicht etwa allein stehe; auch Direktor Schlee (Altona) habe, nur in etwas milderer Form, dasselbe gesagt. — Sodann ging Redner auf die (für den Gymnasialverein natürlich wichtigeren) Gefahren ein, die der humanistischen Bildung von dem Reformgymnasium drohen. Er bekämpfe nicht den an einzelnen Stellen unternommenen Versuch, wohl aber das Bestreben, die neue Schulform durch amtlichen Druck zu verbreiten, wie dies neuerdings in Darmstadt geschehen zu sein scheine. Das Verlangen nach Reformanstalten beruhe beim Publikum und bei städtischen Verwaltungen in der Regel auf der Ansicht, daß durch ihren Lehrplan die Ansprüche in den alten Sprachen vermindert würden. Für Frankfurt treffe das freilich nicht zu; aber dort habe man Ausnahmeverhältnisse. Und selbst wenn, was unmöglich sei, gleich günstige Bedingungen in bezug auf Lehrer und Schüler überall geschaffen werden könnten, so würde die allgemeine Durchführung dennoch der Anfang zur Verkürzung nicht nur, sondern zur Vernichtung der humanistischen Bildung sein. Denn die gegenwärtige Beschränkung von Geschichte und exakten Wissenschaften in den oberen Klassen des Reformgymnasiums werde von den Vertretern dieser Fächer nicht lange ertragen werden, sondern man werde ihr auf Kosten der alten Sprachen wieder abhelfen, wie dies ja in

Digitized by Google

Kassel schon gefordert und auch von Reinhardt, für den Fall daß es sich als notwendig herausstellen sollte, zugestanden worden sei. (Da hier von Geheimerat Reinhardt Einspruch erfolgte, so verlas Redner aus dem Liermann'schen Protokoll S. 49 die Worte, in denen der Vorsitzende der Kasseler Versammlung eine Revision auch des Reformgymnasiallehrplanes zu Gunsten der Mathematik in Aussicht gestellt hatte.) Ferner, so führte Redner aus, sei die Entlassung der Einjährigen mit einem Jahre Griechisch etwas so widersinniges, daß man sehr bald, und zwar mit innerer Konsequenz, dazu übergehen werde, das Griechische entweder nach O. II weiter hinauszuschieben oder fakultativ zu machen. Diese Gefahr bestehe nicht blos, wie man ihm vorgeworfen habe, in seiner Phantasie, sondern sei in Wirklichkeit bereits sehr nahe gerückt. Der eifrigste Freund des Reformgymnasiums in der Unterrichtsverwaltung, Herr Geheimerat Matthias, empfehle dessen Lehrplan im ausdrücklichen Hinblick auf den weiteren Erfolg, daß Griechisch ein wahlfreies, mit Englisch alternierendes Fach werden solle. Einem aus der Versammlung geäußerten Wunsche folgend las Direktor Cauer die betreffenden Sätze aus einem von Geheimerat Matthias im Jahre 1900 erstatteten Gutachten vor, das im Anhang zu den Verhandlungen der Unikonferenz gedruckt ist.

Prof. Martens gab seiner Freude Ausdruck über die Aussichten, die Dr. Wiesenthal habe eröffnen können. — Wilamowitz sei man für sein Buch sicher großen Dank schuldig, wenn auch das Ergebnis des am Elberfelder Gymnasium damit angestellten Versuches nicht etwa eine beifällige Aufnahme des Buches in seiner jetzigen Gestalt sei. Leider hätten wohl die pädagogischen Mitarbeiter zu wenig Einfluß auf den Herausgeber gehabt, so daß es nicht praktisch genug geworden sei. Er verspreche sich viel von einer Teilung in 2 Stufen, so daß ein erster Teil das für die Schule Brauchbare zusammenfasse, während der zweite den Rest für das spätere Privatstudium biete.

Direktor Schwertzell (Solingen), Vertreter eines Gymnasiums, wo das Frankfurter System in Durchführung begriffen sei, wies noch einmal auf die großen pädagogischen und sozialen Vorzüge des Systems hin. Sie seien so groß, daß selbst beträchtliche Schwierigkeiten nicht in Frage kommen dürften: solche würden auch je länger je mehr überwunden werden. Die größere Freudigkeit, die ältere Schüler den neuen Aufgaben entgegenbrächten, werde nicht genügend gewürdigt. Von einer Schädigung des deutschen Unterrichts durch grammat. Betrieb könne nicht die Rede sein, da die Entwicklung der grammat. Grundbegriffe an einer Fremdsprache, dem Französischen, erfolge. Die für den Betrieb der Geschichte und Mathematik aufgeworfenen Bedenken seien übertrieben und die entgegenstehenden Vorteile durch die Verstärkung auf der Mittelstufe würden unterschätzt. Dem Ansturm gegen den griechischen Unterricht werde man schon widerstehen können. Durch seinen Namen „Reformgymnasium" sei das Frankfurter System leider mit Bestrebungen verquickt, die ganz andre Ziele verfolgten. Verkappte Feinde der humanistischen Bildung werde man abzuschütteln wissen. Der Gymnasialverein werde sich hoffentlich nicht in einen Kampf gegen die Anhänger des Frankfurter Systems drängen lassen.

Obl. Dr. Riepmann (Düsseldorf) hielt das Hinausschieben des latein. und griech. Unterrichts für bedenklich; ohne Pauken, das dem Sextaner Freude mache, für das der Untersekundaner nun einmal schwer zu haben sei, könne man die Formenlehre der alten Sprachen nicht beibringen. Auch glaube er kaum, daß die Mathematiker die Schädigung ihres Faches auf der Oberstufe auf die Dauer hinnehmen würden.

Direktor Reinhardt nahm sodann Geh. Rat Matthias gegen die Annahme in Schutz, er gehe darauf aus, den griech. Unterricht fakultativ zu machen. Matthias habe sich nur davon überzeugt, daß das Reformsystem geeignet sei, die

Digitized by Google

Angriffe vom Gymnasium abzulenken und so die humanistische Bildung zu erhalten; er sei nicht ein Gegner, sondern ein begeisterter Freund des griech. Unterrichts. Die Unterstützung von so geistvollen Männern wie Matthias und Wilamowitz sei doch aufs freudigste zu begrüßen. Starres Festhalten am Alten, nicht ruhige, besonnene Reform pflege Revolutionen herbeizuführen. Wenn die Realanstalten in kleinen und mittleren Städten sich, wie vorauszusehen, weiter mehrten, so würde ja schließlich die humanistische Bildung ein Vorrecht der großen Städte; dieser Gefahr könne überhaupt nur durch Einführung gemeinsamen Unterbaus vorgebeugt werden.

Prof. Volkmann (Düsseldorf) wies nachträglich die Deutung zurück, die Direktor Evers seiner Bemerkung über den Wert einer guten Uebersetzung gegeben habe; selbstverständlich habe auch er nur an die mit den Schülern erarbeitete Uebersetzung gedacht. Auf diese sei früher zu großes Gewicht gelegt worden.

Folgende von Direktor Cauer eingebrachte **Resolution** wurde hierauf einstimmig angenommen:

„Der niederrheinische Zweigverband des Allgemeinen Deutschen Gymnasialvereins, in Düsseldorf am 24. Mai 1903 zu seiner zweiten Hauptversammlung vereinigt, begrüßt mit Genugtuung die beruhigenden Erklärungen, die jüngst im preußischen Herrenhause von den beiden höchsten Vertretern der Unterrichtsverwaltung abgegeben worden sind, und spricht die Erwartung aus, daß es nunmehr dem Gymnasium vergönnt sein werde, sich in stetiger Arbeit seiner Eigenart gemäß zu entwickeln und die üblen Nachwirkungen des Jahrzehntes 1891—1901 mehr und mehr zu überwinden."

In seinem Schlußwort präzisierte Direktor Aly seinen Standpunkt: er wolle nicht das Reformgymnasium aus der Welt schaffen, auch Versuche mit Wilamowitz' Lesebuch nicht unterdrückt wissen; er wehre sich nur gegen dessen gewaltsame Einführung, wie gegen die gewaltsame Verbreitung des Frankfurter Systems. Ruhige, organische Entwicklung sei, was er verlange.

Mit einem kurzen Geschäftsbericht des Vorsitzenden wurden die Verhandlungen geschlossen.

Bei dem folgenden gemeinsamen Mahl feierte der Vorsitzende, Herr J. W. Simons, die beiden Redner des Tages, Aly und Martens; Direktor Aly antwortete mit einem Hoch auf den Niederrheinischen Zweigverband des Gymnasialvereins und auf dessen Vorsitzenden. Direktor Cauer dankte dem „ritterlichen Gegner", Geheimerat Reinhardt, für sein Kommen und verglich die Episode des Schulkampfes, die man soeben erlebt habe, mit der bekannten, von Kritikern vielfach als Interpolation angefochtenen Stelle der Ilias, wo Hektor und Aias, sonst blutige Feinde, einen Waffengang wie ein harmloses Turnier beenden. Daß so freundliches Begegnen inmitten ernster Gegensätze möglich sei, habe Reinhardt durch die Tat bewiesen, und so rufe er ihm zum Abschied die Worte zu, die dort der eine der beiden Helden an den andern richte: *Νῦν μὲν παυσώμεσθα μάχης καὶ δηιοτῆτος — σήμερον· ὕστερον αὖτε μαχεσσόμεθ'. εἰς ὅ κε δαίμων ἄμμε διακρίνῃ, δώῃ δ' ἑτέροισί γε νίκην.* Reinhardt dankte in liebenswürdigen Worten, die in ein Hoch auf das schöne Rheinland ausklangen; noch manche andere muntere Rede gab der durch die inhaltreichen Verhandlungen des Vormittags erhöhten Stimmung zugleich Ausdruck und Anregung.

Digitized by Google

Ein Nachwort zu den Düsseldorfer Verhandlungen.

Wer der Debatte beigewohnt hat, die am 24. Mai in Düsseldorf über das Reformgymnasium geführt worden ist, kann kaum anders als einen angenehmen Eindruck davon mitgenommen haben. Nicht nur persönlich begegnete man sich mit Achtung, sondern auch das Verwandte mancher Grundanschauungen, die gemeinsame Liebe zum Altertum und der aus ihm geschöpften Denkweise trat deutlicher als sonst hervor. Wiederholt war von unserer Seite her das Reformgymnasium als der gefährlichste Feind der klassischen Bildung bezeichnet worden, weil es den Kampf gegen sie mit dem Scheine der Fürsorge für ihre Erhaltung umgebe. Dem gegenüber ließ Reinhardts Auftreten keinen Zweifel, daß er jedenfalls und die Seinen diese Fürsorge ernsthaft meinen, daß sie sich im Glauben an die erziehende Kraft von Griechen und Römern mit uns Anhängern des alten Gymnasiums innerlich verbunden fühlen. „Wir hängen uns ja an ihre Rockschöße; schütteln Sie uns doch nicht ab!" so rief er scherzend aus. Wer könnte solchem Rufe widerstehen? Wer von uns sollte sich nicht freuen, in einer Zeit, wo die Verächter der Griechen immer noch und immer wieder laut ihr Wesen treiben, so begeisterte, feinsinnige und arbeitskräftige Männer, wie die Philologen des Goethe-Gymnasiums sind, zu Bundesgenossen zu haben? Und doch — es tritt ein stygischer Schatten mächtig zwischen uns und sie. So lange sie die Verbindung mit Friedrich Lange, Holzmüller, Lentz, mit der ganzen antigymnasialen Gruppe innerhalb der Reformpartei nicht aufgeben, können sie kein volles Vertrauen auf unsrer Seite gewinnen. Ueber Dresden und seinen Oberbürgermeister sich zu äußern, lehnte Reinhardt lächelnd ab; wirksamer wäre es gewesen, wenn er nicht die Besprechung des dortigen Vorgehens, sondern dieses Vorgehen selbst abgelehnt hätte. So lange er das nicht tut, wird er den Einwand stehen lassen müssen, daß er die Einführung des Reformlehrplanes auch da gut heißt, wo sie in der ausgesprochenen Absicht erfolgt, den alten Sprachen Abbruch zu tun.

Möglich wäre es ja, daß der Düsseldorfer Tag mittelbar den Erfolg hätte, hier eine reinliche Scheidung zu vollziehen, daß man sich entschlösse, die offene Wunde, die in Kassel Reinhardt — *ἰοὺς τ' ἐκτάμνων ἐπὶ τ' ἤπια φάρμακα πάσσων* — zu heilen bemüht war, vielmehr als kräftigen Schnitt hindurchzuführen. Das wäre eine ganz neue Wendung im schulpolitischen Ringen, die auch den Kämpfern auf unserer Seite die Pflicht einer neuen, geänderten Stellungnahme auferlegen würde. Einstweilen aber wird es wohl dabei bleiben müssen, daß, wer sich die Mitwirkung entschiedener Gegner des Gymnasiums, wenn auch nur äußerlich und zum Zwecke der Vermehrung des eignen Besitzstandes, gefallen läßt, nicht der Freund derer sein kann, die für das Gymnasium kämpfen. Dieser Gegensatz hindert allerdings nicht, daß man sich gegenseitig zu verstehen und in dem freundlichen Sinne, in dem Reinhardts Teilnahme an der hiesigen Diskussion gemeint war und empfunden wurde, die Gründe des anderen auch da zu würdigen sucht, wo man ihnen widerspricht. Die Kürze der Zeit hat mir neulich die Möglichkeit genommen, ein zweites Mal ums Wort zu bitten; so mag denn, was ich im Anschluß an Reinhardts zweite Rede sowie an die Ausführungen des Herrn Direktor Schwertzell zu sagen gehabt hätte, hier nachträglich entwickelt werden.

Das Wirksamste, was Reinhardt zu Gunsten des gemeinsamen Unterbaues vorbrachte, war, daß er an die Jugend der kleinen Städte erinnerte, in denen blos eine höhere Schule besteht und es hoffentlich — zu diesem Wunsche hatte sich auch Aly bekannt — mehr und mehr dahin kommen wird, daß diese eine Anstalt eine lateinlose Realschule ist. Die kleinen Städte mit ihrer ländlichen Umgebung stellen gerade ein besonders wertvolles Kontingent zu dem Nachwuchs der studierten Berufe; den Knaben aber, die aus diesen Kreisen

Digitized by Google

kommen, wird der Zugang zu einer wissenschaftlichen Vorbereitung wesentlich erleichtert, wenn sie drei Jahre länger zu Hause bleiben können und dann für den Beginn des Lateinischen immer noch zurecht kommen. Dies ist wirklich etwas, obwohl auch so noch nicht jeder Wunsch befriedigt wird; denn in dem an sich erwünschten nicht-großstädtischen „Ersatz" bilden das willkommenste, weil im Grunde tüchtigste Element die Jungen vom eigentlichen Lande, Söhne von Pfarrern, Landärzten, Gutspächtern, Bauern: und für diese würde es auch künftig nicht möglich sein, die Anfänge des höheren Schulunterrichtes daheim zu beschaffen. Doch mit dieser Einschränkung kann man das Argument gelten lassen, um so mehr, weil auf diese Weise die Bereitwilligkeit mancher kleinen Städte erhöht werden würde, ein künstlich aufrechterhaltenes Gymnasium in eine lebensfähige Realschule zu verwandeln. Aber dem Bedürfnis der Schüler, die von dort kommen, wird vollkommen genügt, wenn es in jeder Provinz — als Ausnahme — zwei oder drei Gymnasien gibt, die das Lateinische erst in Untertertia anfangen. Die Rücksicht auf die Kleinstädter darf doch nicht so weit gehen, daß von ihr aus nun die gesamte Organisation des höheren Schulwesens bestimmt würde. Für diese müssen innere Gründe, muß die Frage, wie der Lehrgang am naturgemäßesten gestaltet, ihm die nachhaltigste Wirkung gesichert werde, das Entscheidende bleiben.

Ehe ich mich dieser Seite der Sache zuwende, darf ich mit Freude erwähnen, daß Reinhardt im Zusammenhange des über den vorigen Punkt Gesagten eine sehr wichtige, leider meist nicht anerkannte oder nicht beherzigte Wahrheit angedeutet hat. Nicht „die Begabteren" wünscht er, durch Erleichterung des Ueberganges, ins Gymnasium hereinzuziehen, sondern „die Willigen", die eine für das Altertum und seine Geistesschätze empfängliche Stimmung aus dem Elternhause mitbringen, denen das ganze Milieu, in dem sie bis dahin aufgewachsen sind, diese Richtung anweise. Also ist es auch seine Ansicht, daß bei der Wahl des Lehrganges, den ein Knabe durchmachen soll, die Denkweise und Lebensanschauung der Eltern schwerer ins Gewicht fällt und ins Gewicht fallen soll als die besondre Art der Begabung des Knaben selbst, in bezug auf die es ja in der Tat eine Naivetät ist zu glauben, daß sie sich in einem Alter von 12 oder 13 Jahren mit vollkommener Sicherheit erkennen lasse. Wer nun aber hierin der nüchterneren Einsicht, für die wir uns fortan auf Reinhardt berufen können, huldigt, für den fällt dasjenige Moment fort, das sonst immer am lebhaftesten für den gemeinsamen Unterbau geltend gemacht wird: die Hoffnung, daß es auf diese Weise gelingen müsse, jedem einzelnen die Art von Bildung schon im Knabenalter angedeihen zu lassen, die seiner persönlichen Geistesart am besten entspreche.

Der Betrachtung des neuen Lehrplanes nach seiner inneren Beschaffenheit war ein großer Teil der Reinhardt'schen Rede gewidmet. Interessant und gewiß für manche Hörer neu war sein Rückblick auf die Vorgeschichte: wie schon Schleiermacher, Herder, ja Comenius dafür eingetreten seien, daß mit dem Französischen statt mit dem Lateinischen begonnen werde. Nur darf man fragen: wenn trotz so namhafter und im übrigen einflußreicher Autoritäten die pädagogische Welt im ganzen dabei geblieben ist, mit der älteren und freilich schwierigeren Sprache den Anfang zu machen, liegt darin nicht auch etwas wie ein Beweis dafür, daß dieses Verfahren denn doch das praktischere war? Von den Vorteilen, die das Ausgehen von einer modernen, dem aktuellen Interesse auch der Jugend naheliegenden Sprache biete, ist mancherlei gesagt worden. Dem gegenüber behält doch die Erwägung ihr Recht, daß damit nun 3 Jahre hindurch die Hauptkraft einem Gegenstande gewidmet wird der auf dem Gymnasium — ganz anders als auf Realgymnasium und Realschule — blos ein Nebenfach ist, in höherem Grade Nebenfach als beinahe jeder andre. Denn für die sprachlich-logische Schulung ist durch Latein und Griechisch gut gesorgt, dazu bedarf es

Digitized by Google

kaum einer dritten Sprache, während Mathematik und Naturwissenschaften von einer völlig andren Seite her wirken und deshalb für die Bildung des jugendlichen Geistes eine sehr wesentliche Ergänzung bringen. Doch in Erwägungen dieser Art das Für und Wider objektiv abzuschätzen, ist unmöglich. Sie sind ihrer Natur nach subjektiv und rechtfertigen in besondrem Grade das, was Reinhardt allgemein hinstellte: daß man mit aller noch so einleuchtenden Entwickelung von Gründen einen Gegner in der Regel nicht überzeuge, weil er eben eine andre Art habe die Dinge zu betrachten; der eine halte für wichtig, was der andre gar nicht bemerkt habe und nun, wenn man ihn darauf aufmerksam mache, nicht als entscheidend ansehen könne, und dieser wieder werde durch Tatsachen oder Beobachtungen bestimmt, für die man auf jener Seite kein Interesse hege. So ist es wirklich. Nur wird sich kaum bestreiten lassen, daß dies eine Schwäche des menschlichen Denkens ist, uns — wie andre — deshalb von Mutter Natur verliehen, damit wir sie bekämpfen und uns von ihr frei zu machen suchen. Auf Seiten der Reformer erweckte jedenfalls der zweite Redner, dessen noch gedacht werden soll, den peinlichen Eindruck, daß er die Unzugänglichkeit für gegnerische Argumente zum Prinzip erhebe und es mit Bewußtsein ablehne, das Auge auch einmal auf solche Objekte einzustellen, die sich der eignen Beobachtung ursprünglich entzogen hatten.

Dieses Verfahren wurde auch auf ein Gebiet angewendet, das an sich dem Einfluß persönlicher Neigungen und Stimmungen auf die Bildung des Urteils geringeren Raum gewährt als die technische Frage nach dem zweckmäßigsten Gange des Unterrichtes.

In Kassel und anderwärts war die Forderung hervorgetreten, daß nicht nur am Reformrealgymnasium, sondern auch in den oberen Klassen des Reformgymnasiums die exakten Wissenschaften auf Kosten der alten Sprachen verstärkt werden müßten, damit hier in diesen Fächern doch wenigstens dasselbe erreicht werde wie am eigentlichen Gymnasium. Dazu kommt die Notwendigkeit, die sich aus dem Beginn des griechischen Unterrichtes in Untersekunda ergibt, solchen, die aus dieser Klasse mit dem Einjährigenschein abgehen, während des letzten Jahres Befreiung vom Griechischen, das für sie ja gar keinen Wert hätte, und Ersatzunterricht im Englischen zu bieten. Beides zusammen erweckt die ernste Sorge, daß die Einführung des lateinlosen Unterbaus, mag sie immerhin zunächst für eine Anzahl tüchtiger Jungen den Zugang zur humanistischen Bildung erleichtern, doch in kurzem dahin ausgehen würde, daß diese Art der Bildung für alle — Söhne der kleinen wie der großen Städte — überhaupt unmöglich gemacht wird. Denn wenn man überall in den oberen Klassen Schüler, die Griechisch, und solche, die statt dessen Englisch treiben, gemeinsam zu unterrichten hat, so wird es ausgeschlossen sein, daß, wie bisher, im Lateinischen, im Deutschen, in der Geschichte auf das Griechische wirksam bezug genommen, daß Werke der griechischen Literatur zu selbständiger Verwertung herangezogen werden; einen evangelischen Religionsunterricht, der deutsche Jünglinge zum Studium des Neuen Testamentes im Urtext anleitete, würde es dann nirgends mehr geben. In dem zwingenden Zusammenhange dieser Konsequenzen, den ich wiederholt ausführlich dargelegt habe[1]), liegt die eigentliche Entscheidung über den Sinn und Wert der ganzen sogenannten Reformbewegung. Dieser Zusammenhang bringt es mit sich, daß im vorliegenden Falle wirklich das, was auf den ersten Blick nur eine „Methodenfrage" zu sein scheint, vielmehr die allerernsteste „Prinzipienfrage" ist. Nicht um die Zweckmäßigkeit, in diesem oder jenem Jahre mit

1) So in der im Januar v. J. in Elberfeld gehaltenen Rede: „Der Plan des Reformgymnasiums — was verspricht er? und was droht er?" (Düsseldorf, bei L. Voß & Cie., 1902). Ferner in der „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums" (Leipzig, B. G. Teubner, 1903).

Digitized by Google

dieser oder jenen Sprache anzufangen, wird gestritten, sondern um die Frage, ob das Griechische als notwendiges Element der Gymnasialbildung beibehalten werden soll oder nicht.

Vom höchsten Interesse wäre es nun gewesen, über die beiden hier bezeichneten Gefahren, die Reinhardt heraufbeschworen hat, ihn selbst zu hören. Leider ging er darauf auch in der Düsseldorfer Verhandlung nicht ein. Sein Kampfgenosse aber, Direktor Schwertzell aus Solingen, tat es in einer Weise, daß es nicht leicht war geduldig zuzuhören. Obwohl das, was in Kassel über eine notwendige weitere Schwächung der alten Sprachen gesagt worden ist, gedruckt zu lesen steht und in der Versammlung vorlag, obwohl die gutachtlichen Aeußerungen des Herrn Geheimerates Matthias, daß es im Interesse des Gymnasiums liege Griechisch und Englisch mit einander alternierend zu wahlfreien Fächern zu machen, ebenfalls gedruckt sind und in der Versammlung verlesen wurden[1]): Herr Schwertzell blieb unerbittlich bei seiner Versicherung. Gefahren dieser Art bestünden gar nicht; „kein vernünftiger Mensch denke daran", das Griechische fakultativ zu machen, was auch nach seiner, des Redners, Ansicht der Tod des Gymnasiums sein würde. Schließlich meinte er, wenn wirklich irgendwo Forderungen wie die von mir angeführten in der Reformpartei sich hervortun sollten, so könne man ihm und den übrigen Vertretern des Reformgymnasiums „doch wohl zutrauen, daß sie sich so unwillkommener Bundesgenossen handgreiflich zu erwehren wissen würden." Mit Verlaub! Das können wir den Herrn eben nicht zutrauen, nach allem was wir bisher erlebt haben. Der erste Schritt zur Abwehr einer Gefahr ist, daß man sie sieht; und diesen vorbereitenden Schritt hat Direktor Schwertzell immer noch nicht tun mögen. Er spricht von unwillkommenen Bundesgenossen, die es für ihn und Reinhardt vielleicht einmal geben könne; und tatsächlich ist es doch so, daß innerhalb der Reformpartei die Gymnasialfreunde eine kleine Gruppe bilden die man sich von seiten der Mehrheit gefallen läßt, ja augenblicklich sogar hochschätzt, weil sie während einer Uebergangszeit helfen soll, das Mißtrauen weiter Kreise, die einen unmittelbaren Angriff auf das Gymnasium nicht mitmachen würden, zu beschwichtigen.[2])

Natürlich hütet sich die Mehrheit einstweilen ihre Forderungen mit voller Energie zu betreiben; erst muß der Reformplan zum Siege über die älteren Lehrpläne gebracht sein, und dazu sollen Reinhardt und die Seinen helfen. — „Aber nein", wird uns von diesen eingewandt, „das wollen wir ja gar nicht. Eine allgemeine Durchführung, gar auf gewaltsamem Wege, ist keineswegs in unsrem Sinn. Wir beanspruchen blos für unseren eignen Versuch das Recht des Daseins und der freien Entwickelung". Nun wohl! Dann bietet sich Gelegenheit diese Gesinnung zu betätigen, gegenüber dem was neuerdings in Barmen geschehen ist. Der Direktor des dortigen Gymnasiums war bis vor kurzem ein eifriger Gegner des Reformgymnasiums; in einer Abiturientenrede Ostern 1899, die damals auch gedruckt wurde, wies er die Zumutung, in Barmen dem schon älteren Reformrealgymnasium auch ein Gymnasium auf lateinloser

1) Die Kasseler Verhandlungen sind abgedruckt in dem ersten Bande des „Handbuches" von Liermann: „Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System" (Berlin, Weidmann, 1903), die Matthias'schen Denkschriften in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichtes Berlin 1900" (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1901), Anhang zu Frage 2. — Beide wichtigen Veröffentlichungen, die selber nachzulesen jedem, der sich ein Urteil bilden will, dringend zu raten ist, sind zusammenfassend von mir besprochen in dem Artikel: „Die Kasseler Versammlung der Reformschulmänner und was aus ihr zu lernen ist", Neue Jahrbücher XII (1903) S. 280—287.

2) Wie man auf realistischer Seite die Sache ansieht, zeigte erst kürzlich wieder eine gelegentliche Bemerkung des Herausgebers des Geographischen Anzeigers (Mai 1903): „daß der augenblickliche Stand der Reformgymnasialbewegung noch in Gefahr ist, auf eine Stärkung des Altphilologentums hinauszulaufen".

Digitized by Google

Grundlage zur Seite zu stellen, lebhaft zurück. Jetzt hat er sich — „der Not gehorchend, nicht dem eignen Trieb", wie er selbst sagt — entschlossen, die eine von zwei parallelen Klassenreihen nach dem Frankfurter Lehrplan einzurichten. Eine Beilage zum letzten Programm der Anstalt[1]) gibt genaue Auskunft über die Entstehung dieses Entschlusses, der, wie Direktor Evers offen sagt, „auf höheren Wunsch" (S. 12) und nicht mit leichtem Herzen gefaßt worden ist. Man kann die ganze Darstellung nicht lesen, ohne von Schmerz und Unwillen erfaßt zu werden, wie hier die sachverständigen Bedenken des Anstaltsleiters dem Drängen der städtischen Verwaltung unterlegen sind. Das persönliche Mitgefühl wird freilich gedämpft durch den Gedanken, daß von seiten der Schule kräftigerer Widerstand hätte geleistet werden müssen. Direktor Evers schreibt: „Die nach wie vor bleibenden Bedenken sind zwar keineswegs gering, treten aber ihrer ganzen mehr didaktischen Art nach für eine städtische Verwaltung und vollends für das Publikum zurück vor jenen früher aufgezeigten, auch der Laienwelt unmittelbar einleuchtenden praktischen Vorteilen". Darin liegt doch das Zugeständnis, daß er selbst didaktische Gründe für minder wichtig halte als praktische Vorteile. Leute, die in dieser Weise bereit sind, ihre Ueberzeugung den auf äußere, unmittelbar einleuchtende Vorteile gerichteten Wünschen des Publikums unterzuordnen, bilden eine schlechte Stütze für die Sache des Gymnasiums, und man kann, bei allem Bedauern über den Verlust persönlich freundlicher Beziehungen, im Grunde zufrieden sein, sie lieber auf Seiten der Gegner als in den Reihen der eignen Bundesgenossen zu sehen. Schädlich bleibt die Tatsache des Uebertrittes aber doch. Sie vermehrt den äußeren Bestand der Reformschulen und erweckt den Eindruck, als ob deren Sache überall mit siegreicher Kraft vordringe; daß als siegende Kraft in diesem Falle nicht die Macht der Ueberzeugung, sondern der Druck einer äußeren Gewalt wirksam gewesen ist, bleibt den Fernerstehenden unbekannt.

Ob der Fall Barmen bisher der einzige in seiner Art ist, weiß ich nicht; doch auch wenn er es ist, so gibt er zu schlimmen Befürchtungen Anlaß. Man weiß ja, eine wie freundliche Haltung den Reformschulen gegenüber bis vor kurzem die Unterrichtsverwaltung eingenommen hat, nicht blos in persönlichen Aeußerungen einzelner ihrer Mitglieder sondern auch amtlich, besonders durch die neue Einrichtung eines General-Inspektors für diese Schulen. Direktor Schwertzell sucht uns allerdings zu beruhigen: „Man könne der Unterrichtsverwaltung doch wohl zutrauen", daß sie nichts tun oder gutheißen werde, wodurch die stetige Entwickelung der Gymnasien gestört werden würde. Dieser Appell, der in der Düsseldorfer Versammlung mit fast hörbarem Lächeln aufgenommen wurde, gehört zu den Beweisgründen, von denen Lessing gesagt hat, daß sie eher geeignet seien einen Gegner zum Schweigen zu bringen, als ihn zu überzeugen. Zu dem guten Willen unsrer Verwaltung hat gewiß jeder volles Zutrauen; nicht ganz so unbedingt und überall zu ihrer Auffassung und Beurteilung der Dinge. Die Kraft aber, das als richtig Erkannte durchzuführen, es gegen störende Einflüsse, die von allen Seiten herandringen, zu schützen, hat doch wiederholt schon versagt. Immerhin wollen wir uns der Hoffnung getrösten, daß Beispiele von Vergewaltigung, wie sie in Barmen sich zugetragen hat, nicht weiter vorkommen werden. Der Fall dort war wohl bereits amtlich erledigt, als die neueste, wieder hoffnungsreichere Wendung im Verhalten der Regierung eintrat und im Abgeordnetenhaus wie besonders im Herrenhause jene Erklärungen abgegeben wurden, deren die in Düsseldorf gefaßte Resolution dankbar gedenkt.

1) M. Evers, Ueber die Angliederung reformgymnasialer Parallelklassen von Ostern 1903 ab.

Digitized by Google

Auch Geheimerat Reinhardt hat dieser Resolution zugestimmt. Wird er daraus die Konsequenz ziehen, Umwandlungen zu mißbilligen, die wie die in Barmen gegen schwere Bedenken bei Direktor und Lehrern durchgesetzt werden und verwirrend in das ruhige Arbeitsleben einer Schule eingreifen? Wird er künftig seinen Einfluß einsetzen, um eine Propaganda dieser Art zu hindern? Die Zurückhaltung, die er seinen Worten in bezug auf die Dresdner Vorgänge auferlegte, läßt eine verneinende Antwort befürchten. Das aber muß, wenn er verlangt von uns als Verbündeter im Kampfe für humanistische Bildung angesehen zu werden, das A und das O unserer Gegenforderungen bleiben: daß er sich deutlich und für immer sowohl von denen lossage, die den lateinlosen Unterbau in der Absicht empfehlen, daß durch ihn die humanistische Bildung vermindert werde, wie auch von denen — in der Regel werden es dieselben sein —, die seine Ausbreitung mit Hilfe äußerer Druckmittel betreiben. Bleibt diese Absage aus, so wird doch — bei aller Schätzung der hohen Leistungen des Goethe-Gymnasiums — gesagt werden müssen, daß dessen Leiter zwar selber mit seinen unmittelbaren Arbeitsgefährten die alten Sprachen liebe und pflege, daß ihm aber wichtiger als diese Pflege der Gedanke sei, der ihn mit der großen, überwiegend nicht-humanistischen Versammlung in Kassel verband: der Wunsch, die auf lateinloser Grundlage sich aufbauenden Lehrpläne in ihrem äußeren Besitzstande, koste es was es wolle, gefördert zu sehen.

Düsseldorf, 4. Juni 1903. Paul Cauer.

Die 40. Osterdienstagversammlung zu Köln am 14. April 1903.

Die diesjährige Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner zu Köln wurde vor 95 Teilnehmern vom derzeitigen Vorsitzenden, Geheimerat Prof. Dr. Oskar Jäger, wiederum in der Aula des Marzellengymnasiums zu Köln eröffnet, zunächst mit einer Begrüßung der Anwesenden, unter denen sich auch Provinzial-Schulrat Dr. Nelson befand, und mit der Beglückwünschung des Geheimrats Kiesel (Düsseldorf) und des Prof. Haentjes (Köln), die in diesem Jahre das ehrwürdige Alter von 90 Jahren erreicht haben. Dann wies der Vorsitzende darauf hin, daß auf dem Boden der neuen Bestimmungen und Lehrpläne, die nun ein Jahr lang in Geltung seien, der Gegensatz zwischen den verschiedenen Schulgattungen den Charakter eifersüchtiger Konkurrenz verloren habe; die Fachgenossen realistischer wie humanistischer Richtung würden sich künftig in einmütigem Zusammenwirken begegnen; denn mit Fachgenossen und Sachkundigen könne man sich verständigen, das werde sich auch, wie es früher geschehen, in unseren Osterdienstagversammlungen zeigen, die nun schon 40 Jahre lang beständen und auch außerhalb der Provinz Beachtung gefunden hätten. Vieles mahne jetzt nachdrücklich zu strafferer Einigung des Lehrerstandes gegenüber den Versuchen, in seine Tätigkeit die unsere Nation und die Welt spaltenden Gegensätze hineinzuziehen; aber auch gegenüber den im Erzieherberufe selbst liegenden Gegensätzen und namentlich gegenüber dem vordringenden Dilettantismus gelte es einig zu sein; es gelte endlich, dem Bestreben entgegenzutreten, das alle möglichen neuen Unterrichtsgegenstände und Stoffe in die Mittelschulen einzuführen versuche, die doch vor Allem die Aufgabe hätten, den Wahrheitssinn zu entwickeln, eine Aufgabe, die ein encyklopädistisches Vielerlei von Wissen nicht lösen könne. In diesen Tagen habe ein Pädagoge von großem Ansehen, Ministerialrat Baumeister in München gewünscht, daß man die Reden Bismarcks irgendwie in den Unterricht einführen möchte; Primaner könnten aber bei solchen der unmittelbaren Gegenwart entsprungenen Reden nicht alles so auffassen, wie es gedacht sei; sie müßten dazu erst vorgebildet werden. In dieses Kapitel,

Digitized by Google

Erwägung des im Gymnasium Notwendigen, Möglichen, Wünschenswerten, gehöre nun auch der Gegenstand, der jetzt zur Verhandlung kommen solle.

Vor dem Eintritt in die Verhandlungen überbringt noch Provinzial-Schulrat Nelson der Versammlung die Grüße des Oberpräsidenten der Rheinprovinz der diesen Versammlungen stets ein warmes Interesse gewidmet habe, und begrüßt Jäger den neuen Direktor des Marzellengymnasiums, Dr. Wesener. Sodann beginnt Oberlehrer Dr. **A. Rohs** (Krefeld) seinen Vortrag über das Thema: **Englischer Unterricht auf dem Gymnasium — fakultativ oder obligatorisch?**

Dem Einladungsprogramm waren dazu folgende Leitsätze beigegeben:

1. Die Frage, ob englischer Unterricht auf dem Gymnasium überhaupt notwendig oder zweckmäßig oder erträglich sei, ist durch die neuen Lehrpläne — der Bedeutung des Englischen und dem Gesamtcharakter der heutigen Wissenschaft und Bildung entsprechend — vorläufig entschieden.

2. Da die Ergebnisse des wahlfreien zweistündigen Unterrichts nicht überall und durchaus befriedigen, würde die in den Lehrplänen vorgesehene Vertauschung der beiden neueren Fremdsprachen in den drei oberen Klassen (Englisch mit je 3 Stunden verbindlich, Französisch mit je 2 Stunden wahlfrei) an sich eine Förderung des englischen Unterrichts auf dem Gymnasium bedeuten, zu welcher die Schulmänner Stellung nehmen müssen — und zwar nicht nur dort, wo die örtlichen Verhältnisse einen stärkeren Betrieb des Englischen von selbst empfehlen.

3. Trotz der unleugbaren Vorteile erscheint es bedenklich, das Englische als verbindliches Lehrfach in den Unterricht der Oberstufe des Gymnasiums einzufügen,

a) weil dann der Hauptarbeit des Gymnasiums eine neue Zersplitterung drohte,

b) weil die Unterrichtsergebnisse in dem neuen verbindlichen Nebenfach dennoch unsicher bleiben würden,

c) weil dadurch das Französische am Gymnasium eine große Schädigung erlitte und in eine Stellung gedrängt würde, die sowohl praktisch als auch pädagogisch unhaltbar wäre.

4. Es entspricht den Aufgaben und Zielen des Gymnasiums am ehesten, wenn das Englische auch in Zukunft als wahlfreies Fach in den Oberklassen gelehrt wird.

5. Es bedarf aber ernster Erwägungen, wie dieser notwendig gewordene wahlfreie Unterricht in seiner äußeren Einrichtung und in seinem nachdrücklichen Betrieb so gestaltet werden kann, daß er

a) eine sichere Grundlage für weitere Betätigung in dem Fache auf den verschiedenen Linien (nicht nur im Lesen englischer Schriftwerke) gewährt,

b) an seinem bescheidenen Teile auch die allgemein bildenden Wirkungen des Gymnasialunterrichts zu ergänzen vermag.

Wer über die neueren Sprachen am Gymnasium reden wolle, führte der Redner aus, solle sich stets der Belastung und Ueberbürdung bewußt sein, die dem Gymnasium durch die Fülle der Einlaß begehrenden Bildungsstoffe drohe. Man müsse sich notwendig bescheiden, wie auch Rektor Hirzel auf der Straßburger Versammlung des Gymnasialvereins im September 1901 in seinem Vortrag über die Stellung der neueren Fremdsprachen im Lehrplane des Gymnasiums dargetan habe (Neue Jahrb. 1902 X, 1). Es brauche nach den Festsetzungen des kaiserlichen Erlasses nicht mehr über die Vorschläge geredet zu werden, nach denen man das Englische dem Privatstudium etwa während der Ferien oder während der Studienzeit überlassen solle, oder von den Bedenken gegen die Aufnahme des Englischen, wie sie z. B. Direktor Aly in Marburg geltend gemacht habe, oder gar von der Menge der Thesen, die man seit der Sächsischen Direktorenkonferenz

Digitized by Google

von 1889 über die Bedeutung des englischen Unterrichts aufgestellt habe. Wohl aber müsse man fragen, was von den verschiedenen Seiten von unserem Gymnasialenglisch verlangt werde, um dadurch weitere Gesichtspunkte für die Hauptfrage zu gewinnen.

Zunächst sei auf der letzten Berliner Schulkonferenz der Betrieb des Englischen auf dem Gymnasium wegen dessen praktischer Nützlichkeit gefordert worden. Es habe sich hierbei allerdings nicht um gemeinen Utilitarismus, sondern um die Stärkung der Kräfte unserer Nation für den Wettstreit der Kulturvölker, also um nationalen Utilitarismus gehandelt. Weiter aber glaube man, der Gymnasialunterricht müsse gewissermaßen zu einer Art Propädeutik der gesamten Zeitbildung gemacht werden, deshalb schicke man ja auch solche, die nicht gelehrte Berufe erwählten, auf das Gymnasium; und es sei allerdings wünschenswert, daß auch solchen die Geisteswelt des englischen Kulturvolkes nicht verschlossen bleibe: ihnen diene weniger die praktische Fertigkeit, als vielmehr die Einführung in die englische Literatur und zwar nicht in die flache Konversationsliteratur, sondern die möglichst gründliche Bewältigung wirklich wertvoller und charakteristischer Schriftwerke. Endlich forderten auch die Vertreter der reinen Wissenschaft den englischen Unterricht, indem sie, wie z. B. Geheimrat Diels, Kenntnis des Englischen als unerläßliche Voraussetzung für höhere wissenschaftliche Studien jeder Art bezeichneten, eine Kenntnis, welche der Student schon mit auf die Hochschule bringen müsse.

So verlange man den englischen Unterricht von allen Seiten. Das Verlangen entspreche politischen und wirtschaftlichen Strömungen, idealen Bestrebungen und pädagogischen Erwägungen, und allen diesen Wünschen solle nun der englische Gymnasialunterricht auch gerecht werden, während es in den Lehrplänen nur heiße, daß ein Grund gelegt werden solle, auf dem mit Erfolg weiter gebaut werden könne. Was gehöre zu dieser Grundlegung? Zunächst doch wohl sorgfältige, praktische Einübung der Aussprache, Lese-, Schreib- und Sprechübungen, die Aneignung eines Wortschatzes, die Behandlung und Einprägung der notwendigsten grammatischen Regeln und dann vor allem die Fähigkeit, Schriftsteller zu verstehen. Wie stehe es aber mit der Lösung dieser Aufgaben? Man habe doch zu verhüten, daß entweder durch die Halbheit des Ergebnisses das Gymnasium diskreditiert oder durch unverhältnismäßige Anforderungen die Gymnasiasten überbürdet würden. Wie sei beides zu vermeiden und wie zu bewirken, daß das Fach mit Ernst und Hingebung betrieben werde, zumal in Stunden, wo die Kraft und auch die Lust des Durchschnittsschülers erschöpft sei? Die Begeisterung, die der Obersekundaner dem neuen Lehrgegenstande anfangs entgegenbringe, sei gewöhnlich schnell verflogen, wenn er sehe, daß er das Englische doch nicht ganz als Spiel betreiben könne. So gehöre der fakultative englische Anfangsunterricht in Obersekunda zu den anstrengendsten und aufreibendsten Arbeiten, die der Neuphilologe im Schuldienst zu leisten habe.

Bei so vielen Hindernissen und Widerwärtigkeiten erscheine die gebotene Möglichkeit, das Englische mit 3 Wochenstunden zum verbindlichen Lehrfach statt des Französischen zu machen, begrüßenswert. Auch Mangold (in dem von Leris herausgegebenen Reformbuch) sehe sie so an. Und aus ganz anderem Lager sage Uhlig im „Humanistischen Gymnasium" von 1901 (S. 128): „Wir erblicken hierin keine Gefahr für den humanistischen Charakter des Gymnasiums, ja, bewillkommnen diesen Ausweg bei unserer Vorliebe für die englische Sprache und Literatur." Wo in Zukunft das Englische verbindliches Lehrfach mit 3 Stunden wöchentlich würde, da könnte das Gymnasium seinen Abiturienten so ziemlich dasjenige Maß von Können übermitteln, das der zum einjährigen Dienst berechtigte Realgymnasiast besitze; die Stunden brauchten nicht mehr an das Ende

Digitized by Google

der übrigen Unterrichtszeit geschoben zu werden; das Fach würde nunmehr als Gegenstand der mündlichen Abiturientenprüfung volle Geltung haben; Aussprache, Formenlehre, Syntax könnten festes Eigentum der Schüler werden und damit für die spätere Beschäftigung mit und in der Sprache einen guten Halt geben; das Gelernte könnte nach allen Künsten der alten und neuen Methode verarbeitet werden, mündlich und schriftlich; vor allen Dingen könnte eine Lektüre bewältigt werden, die aus viel höheren Gesichtspunkten gewählt wäre, als dies auf der Mittelstufe des Realgymnasiums möglich sei. Auch sei gar nicht einzusehen, weshalb nur Städte und Gegenden mit größerem persönlichen und Handelsverkehr die Frage der Vertauschung des Französischen und Englischen erwägen sollten, da doch der Marktwert der Sprache nicht in Betracht gezogen werden solle. Der Vortragende verweist dabei auf die Oesterreicher, die auf der 42. allgemeinen Philologen-Versammlung in Wien durch den Mund des Prof. Schipper für das Englische auch an ihren Gymnasien die Stellung verlangten, die einer so verbreiteten Kultursprache gebühre.

Indem der Vortragende diese Ausführungen mit dem Geständnis schloß, daß er sich dreistündigen englischen Unterricht auch wohl selbst wünschen möchte, wandte er sich eingehend den Bedenken zu, die sich gegen den obligatorischen Charakter desselben erheben. Zunächst betonte er, daß die Gefahr, die den Gymnasien durch den Andrang immer neuer moderner Fächer drohe, gesteigert werde, wenn in den oberen Klassen noch ein sprachliches Fach, das vierte, obligatorisch in den Unterrichtsplan eingeschoben würde. Das hieße nicht „die Eigenart der Schule kräftiger betonen", sondern sie untergraben. Schon im Jahre 1893 habe Geheimrat Jäger hier in Köln es ausgesprochen, daß damit wieder eine neue Quelle der Schülerüberbürdung angebohrt würde. Zumal das Englische dann auch in der Reifeprüfung vertreten wäre, würde ein nicht unbedeutendes Maß häuslicher Arbeit dafür verlangt werden. Auch des drastischen Ausdrucks von Mommsen solle man eingedenk sein: „Wenn man die Gänse nudelt statt sie zu füttern, werden sie krank." Nein, kein neuer, obligatorischer Unterrichtsgegenstand in den Oberklassen, besonders wenn derselbe doch nur ein Können vermittele, das anderswo in der Hauptsache schon auf der Mittelstufe erworben werde. Denn auch bei 3 Wochenstunden könne man die Schüler doch nicht in die Feinheiten hineinführen, wie sie z. B. die Sprache der großen Redner aufweise. Ueberhaupt könne man von den hochklingenden Forderungen, welche von der Zuführung eines neuen Hauptstromes der heutigen Bildung Europas und ähnlichen Dingen redeten, doch nur weniges verwirklichen. Auch in Zukunft könne man nur die Grundlinien zeigen, auf denen weitere Arbeit fortzuführen sei.

Und was würde bei Vertauschung der beiden modernen Fremdsprachen aus dem Französischen werden? Für die Quarta und die drei Mittelklassen sei dasselbe als die unbedingt zu erlernende moderne Fremdsprache festgelegt. Durch die Einschnürung auf zwei wöchentliche Stunden in der Tertia habe das Französische in den mittleren Klassen verloren. Diese Einbuße könne es nur ertragen, wenn auf den in den Mittelklassen sehr mühsam gelegten Grund ein etwas breiterer Unterricht in den drei Oberklassen aufgebaut werden könne. Das bis zum Eintritt in die Obersekunda erworbene Sprachgut würde ganz ohne Bedeutung für die praktische und geistige Bildung des Schülers sein, wenn er etwa hinfort an dem französischen Unterricht in den Oberklassen nicht mehr teilnähme; es wäre bis zum Examen längst wieder vergessen. Und sicher sei zu erwarten, daß viele Eltern ihre Söhne von dem wahlfreien französischen Unterricht zurückhalten würden, schon aus Furcht vor dem Ueberbürdungsgespenst. Das Französische würde Liebhaberunterricht im schlechten Sinne des Wortes werden, sein Betrieb zunächst in den Oberklassen seinen festen Halt verlieren,

Digitized by Google

infolge dessen dann aber auch in den mittleren. Man überlasse doch höchstens das Zeichnen in den höheren Klassen freiwilliger Betätigung, nicht aber ein sprachliches Fach, womit ein Zustand geschaffen werden würde, der nicht nur des Faches, sondern der ganzen Schule unwürdig wäre. Denn möge immerhin die Schätzung der französischen Sprache bei uns augenblicklich zurückgegangen sein, möge uns die neufranzösische Literatur im Innersten weniger ergreifen als die englische, so bleibe doch die Bestimmtheit und Klarheit, die Schärfe und Sicherheit und auch die sich nicht verleugnende Anmut der Sprache bestehen, und habe doch die Literatur auf allen Gebieten so wichtige Errungenschaften gezeitigt, daß das Französische noch auf lange ein Organ sein werde, das uns mit der Gesamtkultur unseres Zeitalters in Verbindung setze, dem auch heute noch eine bedeutende sprachliche Vermittlerrolle gesichert sei. Es bleibe ein integrierender Bestandteil der den leitenden Klassen gemeinsamen Bildung. Darum könne das Gymnasium auf ernstlichen Betrieb des Französischen nicht verzichten, um so weniger, als der neue englische Unterricht keinen sicheren Ersatz dafür liefere.

An diese Ausführungen knüpfte der Vortragende zu klärendem Meinungsaustausch noch einige Fragen über *Einrichtung und Methode des fakultativen englischen Unterrichts* in den oberen Klassen an, zunächst die, ob die schwächeren Schüler von der neuen Aufgabe möglichst ferngehalten werden sollten oder ob man einen Druck zum Zweck möglichst allgemeiner Teilnahme ausüben solle. Ein Zurückhalten der Schüler liege schwerlich im Sinne der Lehrpläne; denn diese warnten (S. 73 der allgemeinen Bemerkungen) nur davor, die Schüler durch Zulassung zum wahlfreien neusprachlichen *und zugleich* zum hebräischen Unterricht zu überbürden, ein Uebereifer, dem schon der Umstand steuere, daß die englischen und hebräischen Stunden zu gleicher Zeit gegeben zu werden pflegten. Was ferner den Austritt aus dem Unterricht von der Unter-Prima an betreffe, so sei der so zu regeln, daß die Schüler in ein festes Verhältnis zu diesem freiwilligen Studium träten. Dem Wunsche mancher Fachgenossen aber, daß zum Zweck der Steigerung des Interesses an der Arbeit im Englischen den Schülern freigestellt würde, sich im Englischen *oder* Französischen prüfen zu lassen, oder daß das Englische überhaupt Prüfungsfach werden möchte, trat der Vortragende entgegen, weil im letzteren Falle eher eine abschreckende Wirkung zu fürchten sei, im ersteren eine unerträgliche Halbheit und Unbestimmtheit im Betriebe der beiden Sprachen sich ergeben würde. Weiter die Frage: ob nicht dem Anfangsunterricht in Obersekunda, zumal wenn, wie es sich gehöre, Französisch und Englisch immer in derselben Hand lägen, eine günstigere Zeit zugewiesen werden könnte, so daß wenigstens *eine* englische Stunde in den Vormittagsstundenplan gelegt würde. Technische Schwierigkeiten würden sich da allerdings wohl einstellen; daß aber derselbe Lehrer in beiden Sprachen unterrichte, sei eine wesentliche Vorbedingung für den Erfolg des Unterrichts. Dadurch werde nicht nur die Einheit der Methode und der wissenschaftlichen Auffassung gewährleistet, sondern, wo man von häuslicher Vorbereitung für die französische Lektüre absehen könnte, da würde sich dann die gewonnene Arbeitszeit dem englischen Anfangsunterricht zuweisen lassen. Wichtig sei auch, die Bildung kleiner Abteilungen im englischen Unterricht im Auge zu behalten. Vor allem sei es nötig, in *didaktischer* Beziehung der Gestaltung des Unterrichts die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Hier forderte der Vortragende vor allem, daß auf einen bestimmten Abschluß hingearbeitet, daß innerhalb eines bestimmten Stoffgebietes durch andauernde Uebung ein Gefühl der Sicherheit und die Fähigkeit der eigenen Aeußerung, die richtige Wiedergabe auch der klanglichen Seite ausgebildet werde, ebenso wie die systematische Aneignung der grammatischen Grundgesetze nicht vernachlässigt werden dürfe. Das Lehrbuch von Tendering genüge

Digitized by Google

als Unterlage zu den Uebungen verschiedener Art nicht mehr. Bezüglich der Lektüre in Oberprima aber wurde die Frage aufgeworfen, ob man wohl auch über die Forderungen der Lehrpläne hinausgehen und ein Shakespeare'sches Drama lesen solle. Es würde das allerdings eine starke Zumutung an die häusliche Arbeit zur Folge haben, wenn nicht eine bloß halbe Leistung herauskommen solle. Um so mehr wurde empfohlen, dem Primaner aus dem Shakespeare'schen Drama, das jeweils im deutschen Unterrichte gelesen werde, bedeutsame Stellen im Urterte zu zeigen. Auch solle man in jedem Jahre wenigstens zwei charakteristische und wertvolle Gedichte behandeln und auswendig lernen lassen. Bezüglich der Herstellung einer Verbindung des Englischen mit den übrigen Gebieten des neusprachlichen und des Sprachunterrichts überhaupt und betreffs des Nutzens, den das Englische gerade am Gymnasium den anderen Fächern, der deutschen Grammatik und Sprachgeschichte, der Welt- und Literaturgeschichte und der allgemeinen Sprachwissenschaft bringen könne, wurde auf die Programmarbeit von Prof. Schwarz in Quedlinburg (Ostern 1901) und den Aufsatz von Münch: „Zur Charakteristik der englischen Sprache" (in „Menschenart und Jugendbildung") verwiesen.

Indem der Vortragende vor jenem Pessimismus warnte, der über Geringschätzung des englischen Unterrichts seitens der altphilologischen Kollegen und über niederdrückende Zurücksetzung klage, hob er zum Schluß noch ein, wie es Geheimrat Jäger genannt habe, besonderes Charisma des wahlfreien englischen Unterrichts hervor: das Englische sei die erste Sprache, das erste Fach, das der Schüler freiwillig zu lernen beschließe, an dem er also ein gut Stück Charakterbildung zu üben vermöge. Wenn man erst gelernt haben würde, auch diesen Vorteil mit dem nötigen Takt auszunutzen, dann werde die Freude der Pflichterfüllung bei den Lehrern nicht ausbleiben und auch den Schülern würde daraus Vorteil und Segen erwachsen. —

Lebhafter Beifall lohnte diese anregenden Ausführungen. In der folgenden Debatte erklärte zunächst Direktor Goldscheider (Mülheim a. Rh.): er habe die Möglichkeit der Vertauschung des Englischen und des Französischen freudig begrüßt. Er lege den Nachdruck darauf, daß vom Gymnasium ein fester Grund in den neueren Sprachen gelegt werde, auf dem man weiter fortarbeiten könne. Die fakultative Stellung des Englischen sei hinderlich für strengen grammatischen Betrieb. Das Französische aber würde, wenn es fakultativ würde, nicht leiden; es würde eher durch reichliche Lektüre in den oberen Klassen gefördert werden. Auch eine Zersplitterung würde dadurch nicht eintreten.

G.-R. Jäger stimmte dem nicht bei. Das Französische sei die wichtigere Sprache für uns: unsere Nation hänge mit dem Französischen mehr zusammen, das auch mehr und tiefer gehende sprachlich-bildende Elemente enthalte. Natürlich sei zu wünschen, daß möglichst viele unserer Schüler das Englische lernten. Was dabei zu lernen wünschenswert sei, dazu reiche wahlfreies Englisch sehr gut aus. Sein früherer Kollege, Dr. Völcker (Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium) habe z. B. mit gutem Erfolge Shakespeares Cäsar und Macbeth mit Primanern gelesen, auch er selbst analoge Erfahrungen gemacht. So gut wie bei der Lektüre sophokleischer Chöre müsse eben auch hier der Lehrer helfen. Dazu sei es auch wichtig, daß der Schüler ein Fach habe, zu dem er sich selbst kraft eigenen Entschlusses verpflichte.

Provinzial-Schulrat Dr. Nelson schloß sich dem an: das Französische sei für uns, zumal hier in den Rheinlanden, das Wertvollere, noch keine Anstalt habe obligatorisches Englisch gefordert.

Direktor Stephan (Kalk) weist darauf hin, daß die Schüler einem blos fakultativen Französisch sich gern entziehen würden, weil ihnen der Unterrichtsgegen-

Digitized by Google

stand schon bekannt scheine, während sie sich einem neuen Fache lieber zuwenden würden.

G.-R. Jäger: Schon vor 38 Jahren seien in der damaligen Versammlung der rheinischen Schulmänner dieselben Meinungen ausgesprochen worden. Man gehe zu weit, wenn man, wie z. B. G.-R. Diels 1900 fordere, daß jeder Student Englisch können müsse, wenn es auch für den einen oder andern von Bedeutung geworden sei. Wirkliches Bedürfnis sei fakultatives Englisch, wirkliches Zuviel sei obligatorisches Englisch.

Direktor Zahn (Mörs): Daß jeder jetzt Englisch oder Französisch können bezw. betreiben müsse, sei allgemein anerkannt. Daher könne man auch bei den Schülern darauf rechnen, daß sie Englisch treiben würden.

Direktor Löhrer (Viersen) weist auf den Unterschied in den Gegenden hin: für manche könne die Vertauschung des Englischen mit dem Französischen gut sein; aber das Französische dürfe nicht zurückgedrängt werden.

Direktor Goldscheider: Was wichtiger sei, ob Englisch oder Französisch, könne man nur subjektiv beantworten. Wahlfreies Englisch scheine es ihm aber, wenn nicht unmöglich, so doch viel schwieriger zu machen, einen guten Grund zu legen.

Der entgegengesetzte Standpunkt wurde noch einmal von Direktor Brüll (Prüm), dem Referenten und Direktor Scheibe (Elberfeld) betont.

Sodann folgte der Vortrag des Oberlehrers Dr. **Friedr. Cauer** (Elberfeld) über das Thema: **Cicero auf dem Gymnasium des 19. und 20. Jahrhunderts.**

Der Vortragende ging von zwei einander widersprechenden Klagen aus, die man jetzt erhoben habe: Zielinski klage, daß die heutige Generation Cicero nicht mehr beachte, andere beschwerten sich darüber, daß man die Jungen noch immer mit Cicero quäle. Beide Klagen konstatierten das Mißverhältnis zwischen dem Ertrag der Ciceroleküre und der darauf verwandten Mühe. Was könne aber geschehen, um dasselbe zu beseitigen? Die Humanisten hätten im 16. Jahrhundert diese Lektüre in die Lateinschule aufgenommen, um an Cicero lateinisch sprechen und schreiben zu lehren. Auch den Inhalt habe man geschätzt: so habe Luther Ciceros Ethik der aristotelischen vorgezogen. Diese Geltung Ciceros habe sich erhalten und befestigt bis um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts. Dann sei der Niedergang gekommen mit dem Vordringen des hellenischen Altertums und seiner Gedankenwelt. Cicero habe verblassen müssen neben Plato und Demosthenes, wie Virgil neben Homer, Seneca neben Sophokles, Livius neben Herodot. Vollends aber hätten Drumann und Mommsen seine historische Größe vernichtet. Das dringe auch in die Schülerkreise ein und schädige den Unterricht selbst solcher Lehrer, die noch Ciceroverehrer geblieben seien. Wie solle man nun also diesem Uebelstande abhelfen? Abschaffen könne man Cicero nicht wegen des Wertes seiner Sprache. Nur aus der klassischen Periode dürfe das Latein stammen, das man lernen müsse; an Cäsar könne man nicht genug lernen, weil seine Schriften sich in einem zu engen Kreise bewegten; Cicero biete aber einen ausreichenden Sprachschatz.

Indes der Inhalt seiner Werke, heiße es, sei eine Qual. Solchem Urteil gegenüber habe man versucht, Cicero wieder zu Ehren zu bringen, so z. B. Schneidewin (über antike Humanität), und O. E. Schmidt habe das für die Politik versucht. Aber die alte Autorität Ciceros lasse sich niemals wiederherstellen. Ein Moralcodex für Gebildete könne z. B. aus Ciceros Officien, wie das im 18. Jahrhundert möglich gewesen sei, jetzt nicht mehr gestaltet werden. Das bewiesen seine Ansicht von den Auspicien, seine Urteile über die Jugenderziehung als eines freien Mannes unwürdige Sache, seine Ansichten über die Art und die Gründe wissenschaftlicher Bildung. Auch als Politiker lasse sich

Digitized by Google

Cicero nicht wieder zu Ehren bringen und etwa seine Politik als Opportunismus und Nachgiebigkeit im Sinne Bismarcks rechtfertigen, wie dies Schmidt versucht habe. Es gebe keinen größeren Abstand als den zwischen Cicero und Bismarck. Zweimal habe Cicero (nach der Konvention von Luca und nach Pharsalus) gegen sein politisches Gewissen gehandelt. Sein politisches Denken sei unklar gewesen und Unklarheit und Widersprüche zeigten sich auch in seinen philosophischen Schriften.

Aber eben diese Widersprüche seien eine Quelle unerschöpflichen Interesses, sobald man sie *historisch* und *psychologisch* zu verstehen suche, sobald man frage, welche geistigen Einflüsse auf Cicero eingewirkt haben möchten, wie er seiner Natur und den Zeitumständen entsprechend darauf habe reagieren müssen. Je deutlicher eine Schrift Ciceros die Antworten auf diese Fragen zu Tage treten lasse, je tiefer sie in seine Persönlichkeit einführe und in den historischen Zusammenhang, um so mehr sei sie zur Schullektüre geeignet.

Zuerst kämen hier die *Briefe* Ciceros in Betracht, die jetzt mit Recht in die Schullektüre wieder aufgenommen seien. Zwar habe man dabei viel Unnötiges mit in den Kauf zu nehmen, aber nur hier sehe man das Werden seiner Anschauung und seines Verfahrens; Cicero sei die einzige Persönlichkeit des Altertums, der man in dieser Weise menschlich näher treten könne. Man dürfe freilich nicht etwa einen Längsschnitt durch Ciceros Korrespondenz nehmen (von 62—43), sondern eher einen Querschnitt, der dieselbe Sache von verschiedenen Seiten zeige, etwa nach der Art von O. E. Schmidt und mit der Kunst diplomatischer Interpretation.

Weiter seien die *Reden* in Betracht zu ziehen. Aber hier müsse man Ciceros rhetorische Wirkung und deren Absichten erwägen, die ja nach den verschiedenen von Cicero verfolgten Interessen verschieden seien. Seine Gedanken zu erkennen, sei nicht überall leicht. Für die Schullektüre seien daher die Reden pro Roscio Amerino, de imperio Cn. Pompei und die Verrinen geeignet, weniger pro Murena, wo die eigentliche Absicht des Redners nicht so klar hervortrete. Man solle überhaupt nicht zu viele Reden lesen; ungeeignete kämen auch vor, z. B. die 1. Catilinarische, pro Sestio, wo Ciceros Selbstlob unerträglich sei. In der Prima lese man am besten gar keine Reden mehr, sondern neben den Briefen *rhetorische* Schriften, wo die Schüler nichts zum Vergleich mit den Griechen veranlasse. Diese Schriften seien zudem das Bedeutendste, was Cicero überhaupt geschrieben habe: er spreche hier aus reicher, noch heute wertvoller Erfahrung. Aber auch hier seien Ciceros Ansichten nicht als autoritativ hinzustellen, sondern psychologisch zu erklären.

Noch mehr sei diese Art der Erklärung erforderlich bei den *philosophischen* Schriften, deren Wert freilich am meisten bestritten werde. *Weißenfels* suche sie zu verteidigen, gehe aber darin zu weit. Den Eklektizismus habe er mit Recht in Schutz genommen, doch unbehaglich bleibe die Art, wie Cicero zu vermitteln suche. Immerhin hätten die behandelten Probleme zentrale Bedeutung und vieles sei auch gut behandelt. Durchaus zur Schullektüre seien geeignet Cato maior, Paradoxa, de legibus, de officiis, die Tusculanen, teilweise auch de republica, de natura deorum. Ihre Lektüre könne mit der der rhetorischen Schriften abwechseln.

Psychologische Erklärung und Betrachtungsweise werde jetzt keinen Widerspruch mehr finden. Homer, Sophokles, Plato seien von unvergänglichem Werte; wo bei ihnen diese Erklärungsweise angewandt werde, diene sie dazu, um Werke von unbedingtem Werte dem Verständnis der Gegenwart zugänglich zu machen. Ciceros Werke dagegen hätten keinen unbedingten Wert; bei ihnen habe die psychologische Interpretation, das historische Verstehen daher eine ungleich höhere Bedeutung, mache die Lektüre erst wahrhaft wertvoll. —

Digitized by Google

Laute Zeichen der Zustimmung begleiteten auch diesen gedankenreichen und durch schöne Form ausgezeichneten Vortrag. G.-R. Jäger verband mit dem Ausdruck des Dankes die Bemerkung, daß, wenn man einen Vergleich ziehen wolle zwischen Cicero und einem Staatsmann unserer Tage, dann Beust es sei, der mit Cicero Aehnlichkeit habe. —

Die Verhandlungen schlossen mit der Verkündigung der neu in den Ausschuß gewählten Mitglieder und mit einem Mittagsmahl, dessen gemütliche Geselligkeit die durch die Tagung geweckten Empfindungen in ernsten wie in heiteren Trinksprüchen ausklingen ließ.

Köln. Professor Dr. Hübner.

Andere pädagogische Frühlingsversammlungen.

Toto mense Aprili nullus fere dies quo non recitaret aliquis. An diese Worte eines bekannten Autors kann man erinnert werden, wenn man die Zahl der Vorträge überschaut, die in diesem Frühjahr auf Versammlungen von Pädagogen in deutschen Landen gehalten worden sind. Am 6., 7., 8. April der achte deutsch-österreichische Mittelschultag, am 14. die 40ste Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, am 14. und 15. die 13te Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, am 15., 16., 17. der vierte altphilologische Ferienkurs in Bonn, am 17. und 18. die 22ste Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrer-Vereins, am 20. die 14te Hauptversammlung des Vereins für Schulreform, am 25. eine Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des Deutschen Gymnasialvereins; wozu dann im Mai noch kamen: am 16. die 13te Landesversammlung der württembergischen Gymnasiallehrer und am 24. die zweite Hauptversammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins; endlich am 6. Juni die 13. Landesversammlung des badischen Vereins akademisch gebildeter Lehrer.

Ueber alle diese Versammlungen und Verhandlungen einen so ausführlichen Bericht zu bringen, wie oben über die in Düsseldorf und Köln, kann uns natürlich nicht einfallen; doch werden wir aus allen im nächsten Hefte (das im September erscheinen soll) zur Kenntnis unserer Leser bringen, was sie nach unserer Meinung besonders zu interessieren geeignet ist, wozu unter anderem gehört, was über Gesinnung und Stimmung auf der Münchener und der Dresdener Zusammenkunft gesagt werden kann, denen beizuwohnen uns selbst vergönnt war. G. U.

Aus den Verhandlungen des Preußischen Herrenhauses am 2. und 3. April 1903.

Die in den Sitzungen der oben genannten Tage erfolgten Aeußerungen von Mitgliedern der ersten preußischen Kammer und von Regierungsvertretern über Fragen des höheren Schulwesens sind so wichtig, daß wir für angemessen halten, sie zum Teil dem Wortlaut nach, wie er durch das offizielle Protokoll geboten wird, mitzuteilen.

Dr. **Hillebrandt**, Professor des Sanskrit und der vergleichenden Sprachforschung an der Breslauer Universität, Vertreter dieser Hochschule im Herrenhaus, sprach am 2. April dem Kultusminister zunächst den Dank dafür aus, daß er begonnen habe, den humanistischen Unterricht wieder zu verstärken und dem Gymnasium einen Teil der Kraft zurückzugeben, den es im Jahr 1892 verloren habe. Das alte Gymnasium sei durch die starke Verminderung der lateinischen und griechischen Unterrichtsstunden auf ein Niveau zurückgeschraubt worden, auf

Digitized by Google

dem es ihm unmöglich geworden, seine Pflichten zu erfüllen. Dementsprechend kämen von allen Seiten Klagen über die Unterrichtsergebnisse, von Vertretern der philologischen Fächer an den Universitäten, aber nicht weniger von Theologen beider Konfessionen und von Juristen: bei einem Referendarexamen habe z. B. die Prüfung im römischen Recht abgebrochen werden müssen, weil die Unkenntnis im Verständnis eines ganz einfachen Textes zu groß gewesen sei. Dieselbe Wahrnehmung könne jeder machen, der seine Söhne durch das humanistische Gymnasium gehen lasse: man entdecke da, daß das Lateinische nur mangelhaft, das Griechische noch mangelhafter, vom Französischen nur wenig gelernt werde, und das Englische nähmen nur einige Schüler mit. Der Redner fuhr fort:

Ich will gar nicht verkennen, daß manches Gute durch die Reform von 1892 eingeführt worden ist. Der Unterricht in der neueren Geschichte, die größere Pflege von Leibesübungen sind unzweifelhafte Vorteile, denen aber ungleich größere Nachteile gegenüberstehen, und ich fürchte namentlich, daß eine geringere wissenschaftliche Durchbildung Hand in Hand geht mit der verminderten Kenntnis der Sprachen... Gewiß ist die Grammatik nicht alles, aber sie ist notwendig zum Verständnis, sie hat außerdem eine bildende Kraft, sie befähigt und zwingt den jugendlichen Geist, sich mit verschiedenen kleinen Aufgaben fortwährend zu beschäftigen, und diese Beschäftigung ist ein Exerzitium des Geistes, welches fast unersetzlich ist. Dieser sorgfältigen Politur des Geistes durch das Gymnasium — durch die alten Sprachen und die Mathematik — verdanken wir die große Stellung Preußens in der Wissenschaft. Ich erinnere an die Leistungen auf allen Gebieten der Theologie und Philologie, der Geschichte, der Jurisprudenz, der Medizin bis weit hinein in die Naturwissenschaften. Wenn uns andere Nationen das bisher nicht nachgemacht haben, so kommt es nicht daher, weil sie weniger befähigt sind, sondern weil sie die wissenschaftliche Erziehung des Geistes nicht haben, die die deutschen Gymnasien früher geleistet haben .... Ich erkenne mit Dank an, daß sechs Stunden dem Lateinischen wieder hinzugefügt worden sind; ich möchte aber Seine Exzellenz bitten, daß das Studium des Lateinischen auf den Schulen auch weiterhin sorgfältig ins Auge gefaßt wird und daß inbezug auf die Ergebnisse auch öfter die Fakultäten gefragt werden. Ich fürchte, daß diese zu sehr in den Hintergrund gestellt worden sind. Sie sind am besten in der Lage zu erkennen, wie weit die sprachliche Vorbildung gediehen ist, und ich möchte Exzellenz bitten, wenn es sich erweist, daß das gelernte Latein unzureichend bleibt, dem Unterricht hierin noch weitere Stunden zuzuweisen und namentlich in den unteren Klassen den Unterricht darin zu verstärken, denn gerade in Sexta und Quinta wird mit Vergnügen lateinisch gelernt.

Ich möchte noch auf einen anderen Punkt kommen. Der Allerhöchste Erlaß hat, wie wir mit Dank begrüßen, das Wort multum, non multa in den Vordergrund gestellt. Die Anhänger des humanistischen Gymnasiums, welche die Petition unterschrieben haben, daß die Schüler aller höheren Schulen zu allen Studien zugelassen werden sollten, taten es in der Hoffnung, daß nun die Gymnasien wieder restituiert werden würden zu ihrer alten Kraft und namentlich die Nebenfächer mehr zurückgedrängt, die Hauptfächer mehr hervorgehoben werden würden. Das scheint im allgemeinen bis jetzt nicht der Fall zu sein, wir leben noch vergebens dieser Hoffnung, und es scheint mir, wenn ich recht unterrichtet bin, als wenn die neueste Abiturientenordnung das Siegel nicht unter multum, sondern unter multa drückte. Ich glaube, es würde genügen, wenn alle Schüler sich der mündlichen Prüfung nur in den Hauptfächern unterzögen, nicht in den Nebenfächern. Ich halte es für wünschenswert, daß zum Beispiel in der Geschichte, wo es ja nicht auf einzelne Jahreszahlen, sondern auf die Gesamtanschauung ankommt, die geschichtliche Prüfung den eigentlichen Versetzungen überlassen bleibt. Nach meiner Auffassung hat gerade in dem Gedächtniswerk des historischen Unterrichts ein Teil der Ueberbürdung gelegen — dessen kann man sich aus seiner eigenen Jugend erinnern,

Digitized by Google

und das kann man auch bei den jetzigen Schülern sehen —, und daher möchte ich bitten, daß die mündliche Prüfung sich in Zukunft auf die eigentlichen Hauptfächer des Gymnasiums beschränkt.

Wie ich in diesem Punkte in Uebereinstimmung bin mit der Rechten dieses Hohen Hauses, so auch in dem Punkt, den ich mir erlauben möchte, noch zu berühren. Denn ich kann nicht schließen, ohne des Reformgymnasiums zu gedenken, welches ja als Experiment angesehen werden muß, und wenn auch gegen diese neue Probe nichts einzuwenden ist, so erscheint doch mir und anderen die rasche Zunahme der Reformgymnasien überaus besorgniserregend. Ich fürchte, daß hier kein „Maulbeerblatt zum Atlaskleide" werden wird; das Reformgymnasium ist gegründet von denjenigen, die wünschen, die humanistische Bildung zu erhalten, und von denjenigen, die sie dauernd zu beseitigen hoffen. Ich glaube, daß die letzteren Recht behalten werden, daß sie die größeren Taktiker sind und die ersteren die größeren Optimisten. In seiner ganzen Anlage drängt, wie mir scheint, das Reformgymnasium zu einer neuen Reform, und es ist ganz gut, wenn es diesen Namen behält, weil es sich weiter wird reformieren müssen. Denn es hat Fehler, scheint mir, aufzuweisen, die in seiner ganzen Konstitution liegen. Zunächst beginnt es ein Jahr, bevor man das Freiwilligenzeugnis erwirbt, mit dem Griechischen, so daß diejenigen, die das Gymnasium vor Obersekunda verlassen, ein Jahr Griechisch umsüß getrieben haben. Man kann niemand vorwerfen, wenn er daraus den Wunsch herleitet, daß das Griechische erst in Obersekunda anfangen soll. Ich halte das für eine logische Forderung, aber selbst Vertreter des Reformgymnasiums haben erklärt, daß es in diesem Falle nicht mehr möglich sein würde, das Griechische in ausreichender Weise als Bildungsmittel zu verwenden.

Als zweiten Fehler der Reformgymnasien bezeichnete der Redner die Organisation des mathematischen Unterrichts, die Verkürzung der ihm gewidmeten Zeit in den oberen Klassen: sie werde dazu führen, daß, um dem Lehrfach die nötige Stundenzahl auf den höheren Stufen wiederzugeben, der humanistische Unterricht dort beschnitten werden würde. So werde das Reformgymnasium, wenn es sich weiter ausbreite, die Brücke werden, von der die humanistische Bildung ins Wasser stürze. Bei dieser Ausführung berief sich Professor Hillebrandt wiederholt auf den Aufsatz des Professor Vogt, Oberlehrers für Mathematik an dem Breslauer Friedrichsgymnasium, dessen Darlegung in der „Monatsschrift für höhere Schulen" nach Redners Meinung hätte berücksichtigt werden sollen: sie erscheint ihm, abgesehen von dem, was an der Verteilung des mathematischen Lehrstoffs auf die verschiedenen Klassen ausgesetzt wird, auch wegen der Beobachtungen bemerkenswert, die V. in Bezug auf die Fortschritte der Reformquarta in der Mathematik und der daneben an derselben Anstalt existierenden, ebenfalls von V. unterrichteten Lateinquarta gemacht hat und die darauf hinauslaufen, daß die Lateinquartaner, obgleich sie wesentlich weniger mathematische Stunden haben als die Reformquartaner, doch erheblich mehr als ihre Kameraden in der Reformabteilung leisten infolge der Auslese und der logischen Schulung, die durch das Latein in der VI. und V. bewirkt worden sind. Der Redner wendete sich ferner gegen die Meinung, daß 6 Jahre Latein dieselbe Frucht tragen könnten, wie 9 Jahre: wenigstens werde das, was bei der letzteren Organisation erworben werde, fester sitzen, als was bei der ersteren. Aus diesen Gründen bittet er die Regierung, daß mit der Gründung von Reformgymnasien langsamer vorgegangen werde: die bestehende Zahl genüge, um Fehler und Vorzüge dieser Schulgattung studieren zu können. — Endlich trägt er die Bitte vor, die Gymnasiallehrer, namentlich in den oberen Klassen, zum Frommen ihrer Wirksamkeit nicht, wie es jetzt vielfach geschehe, mit Unterrichtsstunden zu überbürden. Wenn im Augenblick wegen der Finanzlage die wünschenswerte Entlastung nicht stattfinden könne, so möchte sie für die Zukunft ins Auge gefaßt

Digitized by Google

werden. Die Gymnasiallehrer seien diejenigen, die die Wissenschaft weiter verpflanzten und in die Provinz verbreiteten, und wenn man auch nicht von Jedem unter ihnen verlangen könne, daß er wissenschaftlich produktiv sei, so sei doch um ihrer Schüler willen zu wünschen, daß Jeder Kenntnis von dem Fortschritt der Forschungen auf dem von ihm vertretenen Gebiete nehme. Dies aber — das ist des Redners Ueberzeugung — ist vielfach in Folge der Ueberlastung mit Unterrichtsstunden nicht möglich.

Am 3. April ergriff zunächst Oberbürgermeister **Fuß** das Wort in der Debatte über den höheren Schulunterricht. Er erklärte seine Uebereinstimmung mit Professor Hillebrandt in der hohen Schätzung der humanistischen Schulstudien. Zwar ein Schwert seien die alten Sprachen nicht mehr für uns, seitdem ihr Gebrauch aufgehört, aber ein guter Wetzstein: ohne tiefere Kenntnis der alten Sprachen innerhalb des in der Schule erreichbaren Zieles laufe man Gefahr, daß uns ein durchdachter Gebrauch unserer Muttersprache nicht mehr in gleichem Maße, wie jetzt, gelinge. Und zugleich schaffe dieser Unterricht den Schülern das Bewußtsein, daß die Entwicklung der Kulturnationen eine kontinuierliche sei, die uns Jetztlebende zu den großen griechischen und lateinischen Denkern und Schriftstellern zurückweise, die das Beste, was auf dem Gebiet des allgemein Menschlichen gedacht werden könne, so fein schon damals gedacht und so herrlich ausgesprochen hätten, wie es heute besser kaum geschehen könne. Daß wir uns dieses Zusammenhanges der ganzen Kulturentwicklungsgeschichte der Menschheit bewußt bleiben, sei eine der höchsten Aufgaben der für diejenigen jungen Leute bestimmten Schulen, die später als führend auf irgend welchen Gebieten geistiger Arbeit und idealer Berufstätigkeit zu wirken hätten. Bis vor kurzem nun hat Redner geglaubt, daß es gelingen könnte, eine Einheitsschule zu organisieren, welche alle diese Schüler umfasse, nachdem längere Zeit in drei getrennten Kolonnen marschiert worden sei, und er mache kein Hehl daraus, daß er nicht mit Freuden den Erlaß begrüßt habe, der die drei verschiedenen Richtungen des höheren Schulwesens als formell gleichberechtigt hingestellt habe. Er stehe aber hinlänglich im praktischen Leben, um zu wissen, daß Schritte dieser Art, einmal getan, nicht wohl zurückgetan werden könnten. In dieser Einsicht habe er es sich nun angelegen sein lassen, für den schönen Traum der Einheitsschule nach Kräften einen Ersatz herbeiführen zu helfen, und auf diesem Wege sei er zu einem Anhänger des sog. Reformschulsystems geworden. Er gebe Herrn Hillebrandt zu, daß die Einführung der Reformschule nicht ein durch die Logik gebotener Schritt war, aber sie sei durch die praktische Notwendigkeit erzwungen worden. Redner denkt dabei an den Mißstand, daß Eltern in höherer sozialer Stellung jedes ihrer Kinder, auch die minderfähigen, zu einem gelehrten Studium oder einem der gleichwertigen Berufe glauben vorbilden lassen zu müssen und daß zugleich Eltern von niedrigerem Bildungsgrad ihren Söhnen gern eine höhere Bildung gönnen und sie deswegen oft trotz unzulänglichen finanziellen Mitteln und auch bei unzulänglichen geistigen Mitteln der Kinder dazu anhalten, in den höheren Schulen Klasse für Klasse abzusitzen. So erklärt sich nach Redners Ansicht die Abneigung, welche vielfach gegenüber den altklassischen Schulstudien zum Ausdruck komme. Dies aber wird, so meint er, mit Einführung der Reformschule anders werden, da die Eltern es nun in der Hand hätten, nachdem sie die Entwicklung der Kinder mit Hilfe der Lehrer in den drei unteren lateinlosen Klassen geprüft, ihre Söhne nicht einem gelehrten Beruf und nicht dem Gymnasium, sondern dem Realgymnasial- oder dem Oberrealschulkurs zuzuweisen. Indes nicht bloß um dieser den Eltern erwiesenen Wohltat willen schätzt Redner das Reformschulsystem hoch, sondern er findet es auch in didaktischer Beziehung vorzüglicher, als das der anderen Schulen, und er führte aus, wie viel besser sich nach seinen in Frankfurt gemachten Beob-

Digitized by Google

achtungen das Französische für den Anfangsunterricht eigne und welche raschen Fortschritte dort auf französischer Grundlage im Lateinischen in der Tertia gemacht würden. Was das Griechische anbelangt, so meint er, daß die Frage, ob dieses in gleicher Weise vom Reformgymnasium erfaßt werden könne, wie das Lateinische, noch nicht mit Sicherheit und absolut gelöst sei, aber er hoffe, daß dies möglich sein werde, ja daß das logisch Richtige, das Griechische erst in Obersekunda zu beginnen, mit Erfolg werde durchgeführt werden können. So lange diese Aenderung noch nicht vorgenommen, scheint ihm aber das Schicksal der mit dem Einjährigenzeugnis Abgegangenen, die nur ein Jahr Griechisch gelernt hätten, keinen Vorwurf gegen das Reformsystem einzuschließen: denn für die Knaben, die nur mit der Absicht in das Reformgymnasium gingen, jenes Zeugnis zu erhalten, richte man keine solche Schulen ein. Schließlich faßte der Redner seine Meinung dahin zusammen, daß er mit Professor Hillebrandt die Kgl. Staatsregierung bitte, dem humanistischen Gymnasium alten Stils auch fernerhin mit vollem Herzen zur Seite zu stehen und zu verhüten, daß der lateinische und der griechische Unterricht leide, daß er aber im Gegensatz zu dem Genannten wünsche, die Regierung möge nicht etwa die mit den Reformschulen begonnenen Versuche abbrechen oder eindämmen, sondern dieselben in weitestem Maße fortsetzen.

Als Zweiter sprach Professor **Schmoller**, der zunächst gleichfalls seine Uebereinstimmung mit Professor Hillebrandt in der Hochschätzung des humanistischen Gymnasiums erklärte und sich als Anhänger dieses Vorbildungsweges für unsere Beamten, für unsere gesamte höhere Bildung bekannte: er hoffe, daß auch künftig die Mehrzahl der Beamten und Juristen durchs Gymnasium gehen werde; er sage nur, es sei heilsam, daß auch eine Anzahl solcher mit realistischer Bildung daneben existiere. Sodann wandte er sich gegen Hillebrandts Meinung, daß erst seit den in den letzten Jahrzehnten vorgenommenen Aenderungen des Gymnasiallehrplanes Klagen über den Rückgang der lateinischen und griechischen Kenntnisse gehört worden seien; er (Redner) habe solche schon zu Anfang der sechziger Jahre in Halle gehört. Die Abneigung nicht weniger Schüler gegen den altklassischen Unterricht aber leitete Schmoller aus zwei Ursachen ab. Er meint, daß der ganze Lehrbetrieb auf diesem Gebiet seit den 60er und 70er Jahren des v. Jahrh. ein anderer geworden sei. An Stelle einer Lehrergeneration, die Begeisterung für die Realien, die Kulte, den Staat, die Philosophie, die Literatur des Altertums gehabt und hätten erzeugen können, sei eine jüngere Klasse von arbeitsteilig geschulten Philologen, von Spezialisten aller Art aus Rinder gekommen, die nicht mehr fähig gewesen sei, die Jugend für das Altertum und seine Sprachen zu begeistern. Ein Berliner Universitätslehrer habe einmal mit Recht gesagt, es sei für die Entwicklung des preußischen Gymnasialwesens ein Unglück gewesen, daß Lachmann über Boeckh und Niebuhr Herr geworden, die formalistische Richtung über diejenige Philologie, welche die antike Geschichte in den Vordergrund gerückt habe. Eine zweite Ursache aber dafür, daß sich die Neigung der Jugend zu den altklassischen Schulstudien vermindert habe, findet Schm. in den veränderten politischen Verhältnissen, die auch eine Aenderung der Bildungsbedürfnisse veranlaßt hätten. Schließlich erklärte er, daß er wünsche, dem humanistischen Gymnasium bleibe der erste Rang, und daß er überzeugt sei, derselbe werde ihm bleiben, daß er aber daneben sage, es müsse doch nicht Alles über einen Kamm geschoren werden, die heutige Vielseitigkeit des Lebens sei vielmehr schon Grund genug, daß wir mit drei gleichberechtigten Schularten wenigstens einen Versuch machen sollten. Denn um mehr als einen Versuch handele es sich ja nicht, und die Früchte dieses Versuches seien heute noch nicht zu beurteilen, sondern vielleicht in fünf, sechs Jahren. Dann könne wieder davon die Rede sein, ob es wünschenswert sei, etwas zu ändern.

Digitized by Google

Hierauf sprach sich Ministerialdirektor Dr. **Althoff** in folgender Weise aus:

M. H. Der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900, der die Grundlage für die Schulreform bildet, geht davon aus und spricht wiederholt die Hoffnung aus, daß nun endlich einmal für einige Zeit unseren Schulen Ruhe gelassen werde, damit sie Zeit haben, sich ungestört zu entwickeln. Ich kann also auch hier nur dringend bitten, nachdem wir zwei Schulreformen und zwei oder noch mehr Schulkonferenzen in den letzten zehn Jahren gehabt haben, daß die Herren, und zwar in dem Sinne, wie das auch Herr Schmoller getan hat, nun einmal unsere Schulen etwas in Ruhe gedeihen lassen, und da kann man noch nicht einmal sagen: quieta non movere, denn das quieta ist noch gar nicht hergestellt, sondern sie müssen erst zur Ruhe kommen. Deshalb würde ich es für bedenklich halten, auf alle die Einzelheiten, die hier vorgebracht sind, — meist technische Detailfragen — hier einzugehen. Gewiß sind dabei viele dankenswerte Anregungen gegeben; m. H., ich kann Sie aber versichern, bei dem, was hier gesagt worden ist, haben wir immer das Gefühl gehabt, repetitio est mater studiorum. Es ist alles schon dagewesen, es sind durchaus keine neuen Gesichtspunkte hervorgetreten, lauter Dinge, die schon fünf- oder sechsmal oder noch öfter auf Schulkonferenzen besprochen wurden. Deshalb ist es nicht nötig, glaube ich, auf alle Einzelheiten einzugehen; nur zwei Punkte will ich herausgreifen.

Herr Dr. Hillebrandt hat gesagt, daß die Leistungen unseres humanistischen Gymnasiums immer mehr abgenommen haben, und er hat sich dafür auf die Erfahrungen der Universitätslehrer berufen. M. H., die beziehen sich alle auf das humanistische Gymnasium, wie es vor der Reform von 1900 war; die jungen Leute, die aus dem inzwischen verstärkten Gymnasium hervorgegangen sind, die sind ja noch gar nicht auf der Universität! M. H., der Allerhöchste Erlaß v. 26. Nov. 1900 hat, indem er die Gleichberechtigung der höheren Schulen anerkannte, zugleich gesagt, daß damit die Möglichkeit gegeben würde, den einzelnen höheren Schulen, dem Gymnasium, dem Realgymnasium und der Oberrealschule, in ihrer Eigenart mehr gerecht zu werden. Dieser Gesichtspunkt ist in den neuen Lehrplänen zur Durchführung gebracht. Es sind namentlich für das Gymnasium die alten Sprachen, insbesondere auch das Lateinische, wesentlich verstärkt worden: letzteres durch die Vermehrung der Unterrichtsstunden von 62 auf 68 und ferner dadurch, daß für Revisionen, Prüfungen vorgeschrieben ist, auf die alten Sprachen und namentlich das Lateinische ganz besonderen Wert zu legen. Wir wollen nun einmal abwarten, wie das wird. Bis jetzt sind Leute, die nach diesen Vorschriften unterrichtet sind, noch gar nicht in die Hände unserer Universitätslehrer gekommen Also ich bitte doch noch einige Jahre anstehen zu lassen; vielleicht läßt sich dann besser über die Sache sprechen. Das ist das eine.

Dann hat Herr Dr. Hillebrandt über die Frankfurter Reformanstalten gesprochen. Auch da, m. H., um das gleich anzuschließen, hat der Allerhöchste Erlaß vom 26. November die Richtschnur angegeben, nach der die Unterrichtsverwaltung gehandelt hat, und zwar aus voller Ueberzeugung. Der Allerhöchste Erlaß sagt: „Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen bewährt. Durch den die Realschulen mitumfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daß der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird."

Nun, m. H., das ist geschehen, aber übereilt ist man keineswegs vorgegangen. Es giebt gegenwärtig erst zehn Gymnasien nach dem Frankfurter System in Preußen; dazu kommen 28 Reformrealanstalten nach dem Frankfurter und Altonaer System. Nun, die Erfahrungen, die man bisher mit diesen Reformanstalten gemacht hat, insbesondere bezüglich des Lateinischen, sind recht günstig, und es sind uns namentlich aus

Digitized by Google

Universitäts-Seminarien, von Marburg und Gießen, Mitteilungen geworden, wonach Studenten, die auf dem Frankfurter Goethegymnasium — das ist das älteste Reformgymnasium — ausgebildet sind, sich in den alten Sprachen besonders ausgezeichnet haben. Aus diesen vereinzelten Vorkommnissen zu schließen, würde freilich verfehlt sein; die Sache ist noch nicht ausgetragen. Wir sind der Ansicht, daß die Angelegenheit der Reformanstalten noch in der Schwebe ist, daß es ein Versuch ist, über den wir erst in zehn oder fünfzehn Jahren abschließend urteilen können.

So kann ich mich dahin resümieren, daß das, was Herr Dr. Hillebrandt über das Gymnasium und die mangelnde Gymnasialbildung der jungen Leute, die aus dem Normalgymnasium hervorgegangen sind, gesagt hat, sich nur beziehen kann auf das Gymnasium vor 1900, daß dies also um einige Jahre verspätet ist und daß das, was er in Bezug auf das Frankfurter Gymnasium gesagt hat, um mindestens ebenso viel Jahre verfrüht ist. Wir wollen abwarten, wie sich die Dinge gestalten und wie die Schulen in zehn Jahren aussehen; dann haben sie Ruhe gehabt, sich zu entwickeln, und die Ergebnisse des Versuches mit den Reformanstalten liegen dann vollständig vor. Ich möchte also wirklich bitten, m. H., zugleich in Erinnerung an ein altes Wort Solons, der bekanntlich auch längere Ruhe für die Bewährung seiner Reform haben wollte, daß wir uns auf ein „Reproducatur nach zehn Jahren" verständigen.

Professor **Hillebrandt** bemerkte hiernach, die von dem Allerhöchsten Erlaß in Aussicht gestellte Wiederherstellung der Eigenart des Gymnasiums sei nach Ansicht derer, die, wie er, der humanistischen Richtung angehörten, noch nicht in zufriedenstellender Weise erfolgt. Er betrachte das Plus von sechs Lateinstunden, das dem Gymnasium wieder gegenüber dem Lehrplane von 1892 gegeben sei, nur als eine Abschlagszahlung, die man dankbar annehme, durch die man aber noch nicht wirklich befriedigt sei. Auf die Aeußerungen des Professor Schmoller erwiderte er, daß auch er meine, in der Heranbildung der philologischen Gymnasiallehrer sei gefehlt, das Spezialistentum zu sehr begünstigt worden. Das Wesentlichste aber, was er gegen den heutigen Betrieb des Gymnasiums einzuwenden habe, sei, daß seine Schüler keine Sprache mehr einigermaßen beherrschten, daß es zu keinem wirklichen Können bei ihnen in einer der gelernten Sprachen komme, womit er natürlich noch nicht verlange, daß sie lateinisch zu sprechen oder griechisch zu schreiben vermöchten. Auch früher allerdings seien zweifellos Unsicherheit und Fehler vorgekommen, aber so schlimm, wie jetzt, sei es doch nicht gewesen.

Endlich nahm der Kultusminister Dr. **Studt** zu folgender Aeußerung das Wort:

Ich muß auch den heutigen Ausführungen des Herrn Professor Hillebrandt gegenüber die Kritik, die mein Herr Kommissar an seinen gestrigen Ausführungen geübt hat, in vollem Umfang aufrecht erhalten. Die gegen das gegenwärtige Unterrichtssystem erhobenen Klagen, insbesondere gegenüber den Unterrichtserfolgen der humanistischen Gymnasien, sind teils verspätet, soweit sie sich auf die Zeit vor der Einführung der neuen Lehrpläne beziehen, teils verfrüht, weil die Unterrichtsergebnisse der neuen Lehrpläne noch gar nicht vorliegen und vor allen Dingen noch nicht Abgangsprüfungen an den humanistischen Gymnasien stattgefunden haben, die allein ein zuverlässiges Bild von den Erfolgen des Unterrichts auf Grund der neuen Lehrpläne geben können.

Was mich besonders dazu bewogen hat, noch das Wort zu ergreifen, sind die letzten Ausführungen des Herrn Vorredners, in denen er den gegenwärtigen Zustand des humanistischen Gymnasiums als einen mangelhaften bezeichnet hat, soweit es sich um den Unterricht in den alten Sprachen, also im Griechischen und vornehmlich im Lateinischen handelt. Ich betrachte es gerade als einen besonderen Vorzug und als eine sehr wertvolle Errungenschaft der neuen Schulreform, daß es gelungen ist, den

Digitized by Google

Charakter des humanistischen Gymnasiums und seine Bedeutung zu stärken. Es gilt dies namentlich auch von dem Lateinischen, wenn man bedenkt, daß gegenüber den früheren Normallehrplänen nunmehr eine Vermehrung der Lateinstunden um wöchentlich sechs stattgefunden hat. Es ist das eine wesentliche Garantie dafür, daß das Unvollständige der früheren Ergebnisse nunmehr einem besseren Zustande weichen wird. Die gutachtlichen Aeußerungen der Provinzialschulkollegien und der sonstigen darüber gehörten Sachverständigen stimmen darin überein, daß in der Tat die Unterrichtsergebnisse im Lateinischen sich jetzt erheblich gebessert haben. Insofern sehe ich vollständig beruhigt in die Zukunft und muß die Befürchtungen des Herrn Vorredners als gegenstandslos bezeichnen. Das wird der Herr Vorredner nicht verlangen können, daß die alten Sprachen, also Griechisch und Lateinisch, in einer Weise auf den humanistischen Gymnasien das Uebergewicht bekommen sollen, daß die anderen gleich wichtigen Gegenstände darunter leiden. Nach dieser Richtung hin justitia distributiva zu üben, war der Ausgangspunkt der Schulreform von 1900, und die Allerhöchste Ordre vom 26. November 1900 hat hierfür maßgebende Direktiven erteilt, die, wie ich glaube, ihre segensreichen Früchte zeitigen werden. Es ist einfach unmöglich, gegenüber den modernen Anforderungen in anderen Fächern, gegenüber dem Umstande, daß auch der fakultative Unterricht im Englischen in den humanistischen Gymnasien seine Berechtigung hat, die alten Sprachen so in den Vordergrund zu stellen, wie dies namentlich in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts geschah. Wir können unmöglich erreichen, den Schüler in griechischer oder lateinischer Konversation vollkommen auszubilden. Sache derjenigen, welche später im praktischen Leben, in ihrem speziellen Berufe diese Kenntnisse verwerten wollen, ist es, nach dem Abgange von dem Gymnasium die weitere Ergänzung ihres Wissens nachzuholen; dazu ist ein besonderer Lehrgang an den Universitäten gegeben. Aber den Unterricht so zu gestalten, daß eine vollständige Beherrschung der alten Sprachen auf dem humanistischen Gymnasium erreicht wird, ist einfach unmöglich und den Anforderungen des modernen Lebens gegenüber gar nicht durchführbar. Ich tröste mich aber mit der festen Ueberzeugung, daß die Ausgestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen an der Hand des gegenwärtig geltenden Lehrplanes eine noch viel vollkommenere werden wird. Es kommt nicht allein an auf die Zahl der Stunden, sondern auch auf das ganze System, die Art des Unterrichts in den alten Sprachen. In dieser Beziehung ist zweifellos eine erhebliche Besserung eingetreten, nachdem es der Unterrichtsverwaltung gelungen ist, auf der Grundlage von vortrefflichen Lehrbüchern auch dieses System zu verbessern.

Nun möchte ich noch gegen die Ausführungen des Herrn Fuß bemerken, daß es der Unterrichtsverwaltung durchaus fern liegt, eine sog. Einheits- oder Normalschule anzustreben und an die Stelle derjenigen Systemteilung zu setzen, die seit einer langen Reihe von Jahren die Grundlage des höheren Unterrichtswesens in Preußen bildet und sich gerade in ihrer eigenartigen Gestaltung und in ihrem Nebeneinanderbestehen, als dem vorhandenen Bedürfnisse Rechnung tragend, vollkommen bewährt hat. Ich würde die Hand dazu nicht bieten können, daß irgendeine Einheitsschule eingeführt würde. Sie mag für die unteren Klassen und für einzelne Schüler Vorteile haben; im allgemeinen aber würde eine derartige Schablonisierung wesentliche Nachteile bringen und zu einer Art Kirchhofsruhe führen, die der bewährten Ausgestaltung unserer höheren Unterrichtsanstalten gegenüber etwas sehr Minderwertiges darstellen würde.

Die vorstehenden Erklärungen des Ministers und des Ministerialdirektors sind es, auf die sich die S. 108 mitgeteilte Resolution bezieht. Wir möchten hier nur zweierlei Tatsächliches zu den obigen Aeußerungen von Mitgliedern des preußischen Herrenhauses hinzusetzen.

Digitized by Google

Erstens: in Ländern, wo seit längerer Zeit eine Organisation des höheren Unterrichts besteht, nach der die Schüler auf den unseren unteren Gymnasialklassen entsprechenden Stufen noch gleichen Unterricht erhalten und sich noch nicht in Lateinlernende und Lateinlose scheiden, ist die Folge, welche Herr Oberbürgermeister Fuß von solcher Einrichtung erwartet, keineswegs eingetreten: man ist dort sehr weit davon entfernt, daß nur für den Lateinunterricht geeignete Schüler in die lateinische Abteilung übertreten.

Zweitens: die Behauptung des Herrn Prof. Schmoller, daß die mehr auf die Realien gerichtete Lehrweise im lateinischen und griechischen Unterricht an den Gymnasien seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts verdrängt worden sei von einem vorwiegend formalistischen Betriebe, ist in ihrer Allgemeinheit entschieden unrichtig, mag sie sich nur auf Preußen oder gar auf ganz Deutschland beziehen. Von denen, die in der Mitte des vorigen Jahrhunderts ein deutsches Gymnasium besucht haben und auch zugleich in der Lage gewesen sind, in den letzten Jahrzehnten von dem Betrieb des klassischen Unterrichts durch Autopsie oder durch Mitteilungen ihrer Söhne genaue Kenntnis zu erhalten, werden umgekehrt Unzählige bezeugen können, daß in der Erläuterung der antiken Schriftwerke aus den realen Disziplinen der Philologie eminente Fortschritte gemacht sind; ja man kann nicht selten (in Gymnasien verschiedener deutscher Staaten) die Beobachtung machen, daß die Behandlung der sogenannten Realien über das dem Verständnis der Schriftsteller dienende Maß weit hinausgeht. Wenn heutzutage oft über Grammatik und sprachliche Uebungen im klassischen Unterricht geseufzt wird, so hat das nicht sowohl den Grund, daß jetzt in dieser Richtung erheblich mehr als früher gefordert würde, sondern den, daß die Vertrautheit mit den Elementen der lateinischen und griechischen Sprache vielfach (aber keineswegs an allen deutschen Gymnasien) in einem Grade zurückgegangen ist, der zu schwierigen Aufgaben macht, was früher mit Leichtigkeit und gern geleistet wurde. G. U.

Eine zweite Erwiderung von Oberlehrer Dr. Thomä.

Wir hatten im letzten Heft des vorigen Jahrgangs S. 222 nicht bloß die Erwiderung des Herrn Dr. Thomä auf eine kurze Bemerkung von uns auf S. 149 des v. J. über einen von ihm in Düsseldorf gehaltenen Vortrag aufgenommen, sondern auch eine Mitteilung von ihm an die Redaktion, wodurch er uns über seine Wirksamkeit belehrte, zum Abdruck gebracht. Wir haben ferner zu näherer Information unserer Leser eine ganze Reihe von merkwürdigen Stellen jenes Vortrags mit genauer Wahrung des Wortlauts mitgeteilt und mit Bezug auf diese Aeußerungen erklärt, daß es uns nicht am Platz zu sein scheine, in eine Diskussion der von Herrn Thomä aufgestellten Behauptungen einzutreten, weil jede Aussicht auf Verständigung fehle. Damit schien uns allen billigen Ansprüchen, die man an eine Redaktion stellen kann, genügt. Aber Herr Thomä findet sich von neuem so angegriffen, fühlt außerdem offenbar so stark das Bedürfnis, mich und die Leser dieser Zeitschrift zu belehren, daß er uns eine längere zweite Erwiderung zusendet. Wir haben zuerst nicht die Absicht gehabt, mit ihr mehrere Seiten zu füllen, schließlich aber gemeint, dem audiatur et altera pars noch einmal entsprechen zu sollen, zumal einige Stellen der zweiten Entgegnung nicht bloß zweifellos wiederum geeignet sind, unseren Lesern einen Genuß zu bereiten, sondern auch noch besser darüber unterrichten können, was sich Herr Thomä und seine Gesinnungsgenossen als Endresultat ihrer Bestrebungen vorstellen. Der Herr Einsender muß uns nur gestatten, daß wir neben ihm mit einigen Anmerkungen ebenfalls zu Worte kommen; zu einer eingehenden Antwort auf seine umfangreiche Erwiderung sehen

Digitized by Google

wir uns nicht veranlaßt. An zwei Stellen, wo ein so abnormer Ausdruck in seinem Elaborat begegnet, daß jemand meinen könnte, Oberlehrer Thomä werde doch so etwas nicht geschrieben haben, hielten wir für unsere Pflicht, den Setzer und Korrektor durch ein [so] vor dem Verdacht der Nachlässigkeit zu schützen.

G. U.

Sehr geehrte Schriftleitung!

Als dem angegriffenen Teil — Herr Geheimrat Uhlig hält ja seine verurteilende Kritik über meinen Vortrag „Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung" in Heft 4 des „Humanistischen Gymnasiums" (1902) aufrecht — gestatten Sie mir wohl die Aufnahme [so] einer Abwehr an demselben Orte, an dem der Angriff erfolgt ist.

Den Eingang der Antwort des Herrn Geheimrat Uhlig bildet ein ohne mein Wissen und Einverständnis erfolgter Abdruck des meiner eingesandten Erwiderung beiliegenden Begleitbriefes. Einer Beurteilung dieses Verfahrens enthalte ich mich, da der Gymnasialverein selbst über den Grad zu bestimmen hat, bis zu dem das Taktgefühl in seinem „Organe" entwickelt sein soll. [1]

Aus der nun einmal vorliegenden Veröffentlichung mögen die Leser entnehmen, wie großen Wert ich darauf lege, daß jeder, der zu einer so wichtigen Frage, wie der der allgemeinen Bildung, das Wort nehmen will, auch nachweist, daß er bemüht gewesen ist und Gelegenheit hatte, die Ansprüche, welche die Allgemeinheit an die Bildung stellen muß [so], zu ergründen, wie ich ferner nicht mit blindem Wagemute an diese Aufgabe herangetreten bin, sondern ermutigt durch die Anerkennung meines bisherigen Arbeitens. Welche Stätte dürfte wohl für die Lösung der Aufgabe geeigneter sein, als einer der großen rheinischen Mittelpunkte deutscher Industrie und deutschen Handels, wo sich das Ringen unserer Nation im Wettkampfe der Völker, die Abhängigkeit unseres kulturellen Fortschrittes, insbesondere auch der Pflege von Wissenschaft und Kunst, von dem Erfolge dieses Kampfes, und die Anforderungen, die wir daher, um sie zu seiner Führung geschickt zu machen, an die Erziehung unserer Jugend stellen müssen, sich der Beobachtung am unmittelbarsten aufdrängen?

Was nun unsere Streitsache angeht, so nimmt Herr Geheimrat Uhlig zwar den mich verletzenden Ausdruck zurück [2]; indem er aber auf der darin liegenden Kritik besteht, zeigt er, daß er meine Erwiderung noch nicht ganz richtig aufgefaßt hat. Ich meinte nämlich, wenn ihm der Boden, auf dem der Vortrag stehe, fremd sei, so hätte er nicht nur nicht eine beleidigende, sondern überhaupt keine Kritik üben sollen. Er führt nun einige Stellen meines Vortrages, teils wörtlich, teils ihrem Inhalte nach an; durch die Behauptung, die Verkehrtheit der darin zum Ausdruck kommenden Ansichten sei so groß, daß er eines besonderen Nachweises dafür enthoben sei, sowie durch einige Randbemerkungen verrät er, daß meine Voraussetzung zutrifft. Denn daß die Vielsprachigkeit ein gewaltiges Verkehrshindernis ist, viel bedeutender noch, als die Verschiedenheit der Maße und Münzen, daß durch die Bewältigung dieses Hindernisses eine Unsumme menschlicher Arbeit, den Reibungs- und anderen „Verlusten" bei der Maschine vergleichbar, verloren geht, kann nur der leugnen, dem die Bestimmung und die Anforderungen des Weltverkehrs vollständig fremd sind. Nur wer die Heiligkeit des Feldzeichens für den Soldaten nicht kennt, kann in dem Vergleiche der Sprachen mit Feldzeichen

---

[1] Den Abdruck jenes „an die Schriftleitung des Humanist. Gymnasiums" gerichteten Schreibens, das durchaus nicht den Charakter eines Privatbriefes hat, begleiteten wir mit den Worten: „weil doch wohl dem Schreiber daran gelegen sein muß, daß nicht bloß die Schriftleiter, sondern auch die Leser unserer Zeitschrift über seine Tätigkeit und Bedeutung unterrichtet werden." Meinte Herr Th., daß nur Herr Jäger und ich einer solchen Belehrung bedürften? Oder war ihm nur wichtig, daß wir zwei aufgeklärt würden? Dem widerspräche geradezu das oben Folgende, wo wir erfahren, welch großer Wert von ihm auf einen Nachweis seiner Urteilsbefugnis, wie er in jenem Brief enthalten ist, gelegt wird. So verdient denn der Abdruck des Schreibens von des Schreibers eigenem Standpunkt aus vielmehr Dank. Sollte Herr Th. nachträglich mit der Art seines Kompetenznachweises unzufrieden sein? Aber seine Selbstschilderung lautet doch durchaus vorteilhaft. U.

[2] Ich habe nicht nur das Herrn Th. verletzende Beiwort „lustig" für seinen Düsseldorfer Vortrag zurückgenommen, sondern bin noch weitergegangen und habe den Gegensatz „traurig" dafür gesetzt. U.

Digitized by Google

eine Herabwürdigung der Sprachen sehen. Und wem die Rolle der Sprachen in unseren heutigen Nationalitätenkämpfen nicht klar geworden ist, an dem müssen die wichtigsten Vorgänge der Gegenwart spurlos vorübergegangen sein. Die einfachsten Grundbegriffe der Biologie aber müssen dem fehlen, der das Gesetz der Arbeitsteilung nicht versteht. Daß letzteres bei Herrn Geheimrat Uhlig zutrifft, beweist er durch die Frage: „Wie stimmt dazu das unmittelbar Folgende?" Vielleicht kann ihn ein Beispiel aufklären: Alle Menschen bedürfen des Brotes zum Leben. (Hier wäre die Frage einzuschalten.) Als die Zeit noch weniger Wert als heute hatte, konnte jeder Einzelne selbst seinen Acker bestellen, sein Mehl erzeugen und sein Brot backen. Heute ist die Arbeitsteilung eingetreten: der eine sorgt für die Erzeugung des Brotes und teilt davon dem anderen mit, der es dafür übernimmt, ersterem von den Früchten seiner, jetzt ungestörten Arbeit, die beispielsweise in der Erforschung des klassischen Altertums bestehen kann, mitzuteilen. Wo ist da ein logischer Fehler?

Diese wenigen Tatsachen genügen vollständig, um zu erkennen, warum Herrn Geheimrat Uhlig „jede Aussicht auf Verständigung fehlt"; die Gebiete sind ihm eben, wie ich behauptet habe, fremd. In einer Einheitsschule in meinem Sinne hätte er sie aber kennen gelernt, auch wenn er später klassischer Philologe geworden wäre. Kann er nun vielleicht einsehen, welchen Wert diese Schule für ein „gegenseitiges Verständnis" haben würde? [3]

Meine religiöse Ueberzeugung ist die weiter naturwissenschaftlicher Kreise und steht auf dem Boden der Verhandlungen der Hamburger Naturforscherversammlung (S. 6). Wenn Herr Geheimrat Uhlig dieselben als sehr lesenswert bezeichnet, wo findet er dann in meinen Ausführungen über Religion die „sehr starken Verkehrtheiten"? [4]

---

[3] Ich bin Herrn Th. ungemein dankbar für die höchst überraschenden Aufklärungen, die er mir über das Gesetz der Arbeitsteilung, die Bestimmung und die Anforderungen des Weltverkehrs, die Heiligkeit des Feldzeichens u. s. w. gegeben hat, und bedauere nur, zu früh geboren zu sein, insofern ich dadurch verhindert worden bin, „eine Einheitsschule in seinem Sinne" zu besuchen. Doch zum Ernst. Ich habe Herrn Th. vorgeworfen, daß er hin- und herschwanke in seinen Aeußerungen über die Frage, *ob fremdsprachlicher Unterricht als notwendiger Bestandteil der höheren allgemeinen Bildung angesehen werden soll*, und die Berechtigung dieses Vorwurfs liegt auf S. 78—80 seines Vortrags klar zu Tage. Auf der ersten Seite erscheint es ihm als Ideal, daß man keine Fremdsprache zu lernen brauche, und als ein Ideal, dessen Verwirklichung wir schon nahe kommen, ja er zitiert einen Autor, der behauptet habe, daß wir uns jetzt schon die ganze Welt des Wissens mit unserer Muttersprache erobern können. Dann kommen ihm Bedenken, doch sie sind rein praktischer Art und führen ihn noch keineswegs zur Bejahung der eben genannten Frage, sondern zu dem Ausspruch S. 79: ob man aus praktischen Gründen die *neueren* Fremdsprachen (den Schulunterricht in den *alten* verwirft er durchaus) als Bestandteile der *allgemeinen* Bildung in Anspruch nehmen oder sie der Fachbildung zuweisen solle, darüber müsse *der Prozentsatz derer entscheiden, die ihrer praktisch bedürften*. Einige Zeilen später aber und auf Seite 80 hebt er den Nutzen hervor, den uns die Fremdsprachen als Spiegel unserer eigenen Sprache leisten, ihre Aufgabe, uns über die Eigenart der Muttersprache zu belehren. Es leuchtet ein, daß, wenn dies durch fremdsprachlichen Unterricht geleistet wird, dieser nicht mehr als Bestandteil der Fachbildung, sondern als wichtiges Element der höheren allgemeinen Bildung gelten muß und daß das Prinzip der Arbeitsteilung hier absolut nicht anwendbar ist. Nun wird ja dadurch, daß Jemand einen ganz unverständigen Gedanken hat, noch nicht ausgeschlossen, daß man mit ihm darüber disputiert und daß bei der Disputation sich auch ein Resultat ergiebt. Unerläßliche Bedingung aber, wenn solcher Streit nicht völlig nutzlos verlaufen soll, ist dies, daß der, welcher durch eine Behauptung Anlaß zu dem Dispyt giebt, *wirklich eine bestimmte Meinung über die in Rede stehende Sache hat und seiner Ansicht einen klaren Ausdruck giebt. Diese Bedingung aber ist im vorliegenden Fall von Herrn Th. in auffälliger Weise nicht erfüllt.* U.

[4] Mein Ausdruck „sehr starke Verkehrtheiten" (S. 226) bezieht sich, wie jeder Leser, der die Augen aufmacht, sehen kann, auf die von mir in dem unmittelbar voraufgehenden Absatz (S. 225—226) besprochenen Anschauungen und Aeußerungen

Digitized by Google

Er macht mir ferner einen Vorwurf daraus, daß ich mir ein Urteil darüber erlaube, wie man sich zu den Studien der Philologie, der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin am besten vorbereitet, wie man sie zu treiben hat, und was man zur Ausübung der entsprechenden Berufe braucht, ohne daß ich einen dieser Berufe studiert habe. Da muß ich doch fragen, ob das Studieren eines Faches denn der einzige Weg ist, um ein Urteil über dasselbe zu erlangen. Herr Geheimrat Uhlig führt doch selbst an, daß es Männer gibt, denen ein Lehrfach „durchaus nicht unbekannt ist", obwohl „ihr Forschungsgebiet ein anderes ist": haben diese Männer vielleicht erst eine Zeitlang das Fach studiert und dann umgesattelt? [5] Ich behaupte, daß es für den, der wirklich Belehrung sucht, gar viele Wege sie zu finden gibt. So stand mir zunächst der Weg offen, den schon Sokrates mit Erfolg gegangen ist, die Angehörigen eines Faches, über das ich belehrt sein wollte, einfach zu fragen. Gar manches anregende Gespräch hat mir denn auch wertvolle Anhaltspunkte geliefert. Ergänzt wurden diese durch Aeußerungen aus anderen Berufskreisen über ihre Ausbildungsanforderungen, die ich, wo sie mir in der Literatur aufstießen, sammelte. Ich habe ferner als Student einen regen Verkehr mit Angehörigen aller Fakultäten gehabt und kann mich recht wohl darauf besinnen, worauf es ihnen bei den Examensvorbereitungen hauptsächlich ankam. Bei den Altphilologen kam mir dabei meine eigene Vorbildung zu statten; ergänzend trat meine spätere dreijährige Tätigkeit an einem Gymnasium und ein enger Verkehr mit den philologischen Kollegen dazu. Inbezug auf die Anforderungen des medizinischen Studiums weiter halte ich mich als Naturwissenschaftler auf Grund meines eigenen Studiums zu einem Urteil für berechtigt: denn noch kein Mediziner hat mir abgestritten, daß Medizin Naturwissenschaft sei. Nicht ganz unzuständig glaube ich auch inbezug auf die praktische Theologie zu sein. Als Sohn eines Pfarrers und Bruder eines Pfarrers, verwandt und befreundet mit Pfarrern, kenne ich nicht nur den theologischen Studiengang und die Examensanforderungen, sondern habe auch hinreichend Einsicht in die Erfordernisse des Pfarramtes, die wissenschaftliche Weiterbildung und außeramtliche Nebenbeschäftigung der praktischen Theologen nehmen können. Bei keinem Beruf läßt sich endlich aus seinen Leistungen so leicht ein Urteil über etwaige Mängel in der Vorbildung gewinnen, als bei dem der praktischen Juristen, da die Mängel vielfach materielle Nachteile anderer Personen nach sich ziehen, insbesondere an Orten mit hochentwickelter Industrie und ausgedehntem Handel. Wenn ich in meinem Vortrage hervorgehoben habe, daß die unzureichende Ausbildung der Juristen „noch vor nicht allzu langer Zeit vom Staatssekretär des Auswärtigen beklagt, von namhaften industriellen Körperschaften der Regierung zur Kenntnis gebracht wurde und von hervorragenden Juristen zugegeben wird", so habe ich dafür natürlich Belege.

Daß man antike wie moderne fremdländische Literatur besser durch Lesen des Urtextes kennen lernen kann als durch Uebersetzungen, gebe ich zu, wenn der Leser die fremde Sprache wirklich so beherrscht, daß er die Schönheiten des fremden

---

des Herrn Thomä. Seine freundliche Bereitwilligkeit mitzuhelfen, um die christliche Ethik auf einen höheren Standpunkt zu erheben, — diese Hilfsbereitschaft, die ich S. 224 mit seinen eigenen Worten zur Kenntnis unserer Lehrer gebracht, habe ich mit keinem Epitheton charakterisiert. Das einzige, das mir hier am Platz zu sein schiene, wäre das Beiwort — doch Herr Thomä könnte sich vielleicht wieder verletzt fühlen. U.

[5] Ich hatte mit Bezug auf Unterrichtsfächer der höheren Schulen gesagt: wenn für ein solches voll Begeisterung ein hervorragender Geist eintrete, dessen Forschungsgebiet ein anderes, dem aber jenes Lehrfach nicht unbekannt sei, so habe dies einen höheren Wert, als wenn ein Mann dies tue, dessen Lebensaufgabe die Beschäftigung mit der Wissenschaft sei, aus der das Lehrfach seinen Stoff schöpft; und ich hatte als Beispiele der ersteren Art den Philologen Thiersch und den Historiker Treitschke wegen ihres Eintretens für den mathematischen Unterricht, sowie den Naturforscher Helmholtz wegen seiner Hochschätzung der altklassischen Schulstudien angeführt. Daraus nun, daß ich das Urteil solcher Männer über Unterrichtsgegenstände, die ihnen zwar nicht durch eigene Forschungen, aber durch den Schulunterricht bekannt geworden sind, als sehr beachtenswert bezeichnet habe, zieht H. Thomä den Schluß, daß ich ihm dann doch nicht deswegen, weil er Theologie, Rechtswissenschaft, Medizin, Philologie nicht studiert habe, die Fähigkeit absprechen dürfe, über die wissenschaftliche Vorbildung der Theologen, Juristen, Aerzte, Philologen zu urteilen! Wunderbare Konfusion. U.

Digitized by Google

Werkes in einem Zuge genießen kann und sich nicht, wie Matthias (Monatsschr. f. höh. Schulen, Jahrg. 1, S. 5) sagt „über grammatische Schwierigkeiten holpernd und stolpernd" seinen Weg bahnen muß. Die genannte Beherrschung der Fremdsprachen wird aber auf unseren Schulen erfahrungsmäßig nicht erreicht. Mein dem Hrn. G. R. Uhlig wohlbekannter Lehrer des Griechischen hielt es wenigstens bei der Lektüre sophokleischer Dramen für angebracht, uns in den vollen Genuß der Dichtung erst dadurch zu setzen, daß er uns zum Schlusse eine damals als mustergiltig anerkannte Uebersetzung vorlas. Wenn aber dennoch von philologischer Seite daran festgehalten werden sollte, daß zum vollen Verständnis fremdsprachlicher Literatur ein Lesen des Urtextes unumgänglich sei, so verlange ich den Nachweis, daß die gewaltige mit dem Erlernen der Fremdsprachen verbundene Arbeit auch durch einen entsprechenden Erfolg aufgewogen wird; man muß mir bei den Abiturienten des Gymnasiums auffallende Unterschiede im Verständnis griechischer, im Urtext gelesener und Shakespeareischer, in der Uebersetzung gelesener Dramen nachweisen; man muß mir zeigen, daß unser Verständnis der Literatur der an unseren Schulen nicht gelehrten Fremdsprachen erheblich hinter dem der französischen, englischen, lateinischen und griechischen Literaturwerke zurücksteht. Kann dieser Nachweis nicht erbracht werden, so ergibt sich, daß das Lesen des Urtextes unwirtschaftlich ist und eine Vergeudung nationaler Kraft bedeutet. [6]

Was nun die Frage der Autoritäten angeht, so habe ich außer der negativen Forderung, er möge keine Autoritäten anführen, auch die positive Forderung, er möge die Unsinnigkeit meiner Behauptungen durch sachliche Darlegungen beweisen, an Herrn Geheimrat Uhlig gerichtet. Ich stellte bereits fest, daß er sein Unvermögen, letztere zu erbringen, bewiesen hat. Wie es aber mit dem Verlaß auf Autoritäten bestellt ist, möge er daraus entnehmen, daß ich gerade eine von ihm angeführte Autorität auch unter den meinigen finde, nämlich Virchow. Die erwähnte Landtagsrede vom 6. März 1880 ist mir nicht zugänglich; es liegt mir aber Virchows Rektoratsrede „Lernen und Forschen" vom Jahre 1892 vor, bei der man doch wohl eingehende Vorbereitung und sorgfältiges Abwägen der Worte voraussetzen darf. Die Grundlage des Lernens und Forschens sieht er in dem Erfassen „der genetischen und kausalen Verhältnisse". Zu diesem Zweck „muß die Aufmerksamkeit auf das historische Geschehen gelenkt werden". „Nichts ist aber so sehr geeignet für eine solche Unterweisung, als die sogenannte Naturgeschichte", „wo die genetischen Vorgänge unmittelbar gezeigt werden können". Die trotzdem bisher zu Tage getretene Bevorzugung des Sprachunterrichtes hat nicht sachliche, sondern historische Gründe. Wenn Virchow dabei u. a. sagt: „Lange Zeit hat der allgemeine Gebrauch der lateinischen Sprache seitens der Gelehrten in bequemster Weise den gelehrten Verkehr aller erleichtert", so dürfte daraus folgen, daß auch er in der Vielsprachigkeit ein Verkehrshindernis gesehen hat. Die historischen Gründe haben heute ihre Berechtigung verloren. „So sind wir mit den klassischen Sprachen an einem Wendepunkte angelangt. Die grammatische Schulung ist nicht dasjenige Hilfsmittel fortschreitender Entwicklung, welches unsere Jugend braucht. Sie erzeugt nicht jene Lust am Lernen, die eine Voraussetzung der selbständigen Fortentwicklung ist; im Gegenteil, es ist offenbar, daß sie für viele Schüler, und vielleicht für noch mehr Eltern ein Gegenstand des Hasses geworden ist. Das Griechische ist schon halb aufgegeben. Niemand denkt mehr daran, die Gesamtheit der Abiturienten soweit vorzubilden, daß sie sich mit selbständiger Lektüre und Erklärung griechischer Schriftsteller beschäftigen können. Die Mediziner hätten anscheinend am meisten Grund zur Trauer, da ihre Wissenschaft die einzige ist, welche sich seit mehr als zwei Jahrtausenden ununterbrochen auf Grund griechischer Schriftwerke entwickelt hat. Aber es läßt sich nicht leugnen, daß Hippokrates und Galenos für die heutige Medizin, wenngleich

[6] Dieser Ausspruch ist so herrlich, daß ich nicht umhin kann, ihn in der Anmerkung mit gesperrten Lettern zu wiederholen: „Das Lesen des Urtextes von fremdsprachlichen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet eine Vergeudung nationaler Kraft." So ist es. Eine Torheit sich einzubilden, daß die anstrengende Bemühung der Schüler um Verständnis und Uebertragung fremdsprachlicher Werke auf Grund erworbener Sprachkenntnis eine ausgezeichnete Verstandesübung sei, oder zu glauben, daß die in unseren Schulen gelernten Fremdsprachen sich nicht bloß lautlich, sondern auch inhaltlich von der Muttersprache unterscheiden und daß deswegen ihr Erlernen, abgesehen von der Kenntnisnahme der Literatur, einen geistigen Gewinn bringt. Ach, wie bös hat sich doch Eduard Zeller in seiner Abhandlung „über die Bedeutung der Sprache und des Sprachunterrichts für das geistige Leben" geirrt. U.

Digitized by Google

diese voller Pietät an der griechischen Terminologie festhält, so wenige Berührungspunkte bieten, daß ihr Studium für das Verständnis der krankhaften Vorgänge eine minimale Bedeutung hat." Allerdings ist mit der vergleichenden Sprachforschung „das eigentlich genetische Element auch in der Philologie zur Geltung gekommen", kann aber für den Schulunterricht nicht inbetracht kommen. „Gegenwärtig dürfen wir aber darauf hinweisen, daß es andere Lehrgebiete gibt, deren Methoden soweit ausgebildet sind, daß sie das, was nötig ist, vollständig zu erfüllen imstande sind, das sind die Mathematik, die Philosophie und die Naturwissenschaften." „So erklärt es sich, daß die Beschäftigung mit ihnen dem jungen Geiste eine so sichere Vorbildung gewährt, daß er in jeder Fakultät sich mit einiger Leichtigkeit heimisch machen kann." „Daß diese Fächer immer noch nicht die ihnen gebührende Stellung im Unterricht haben, liegt „an dem überwiegend philologischen Bildungsgang" der leitenden Männer. „Unleugbar besteht eine sachliche Differenz inbezug auf die Ansprüche, welche die einzelnen Fakultäten an die Vorbildung der Abiturienten zu stellen haben. Ob eine einzelne Art höherer Schulen diese verschiedenen Ansprüche wird befriedigen können, muß die Zukunft lehren. Aber Eines kann schon jetzt bestimmt ausgesprochen werden. Wenn die klassischen Sprachen nicht mehr imstande sind das einigende Band herzustellen, welches alle die verschiedenen Richtungen zusammenhält, so ist ein Ersatz dafür nur zu finden in jener goldenen Trias von Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaften, auf deren Entwicklung die gesamte abendländische Kultur beruht". „In Wahrheit ist die moderne Weltanschauung ganz und gar auf dem Boden der Naturwissenschaften erbaut, und niemand kann im Ernste noch darüber streiten, daß es so sein müsse". Wenn auf unseren Universitäten keine Allgemeinbildung neben der Fachbildung erzielt wird, „so liegt die Schuld daran eben an jener Mangelhaftigkeit der Vorbildung, welche ich zu schildern versucht habe und deren Abhilfe ich von einer genaueren Darlegung der tatsächlichen Verhältnisse erwarte".

Ueber die Endziele dieser Allgemeinbildung läßt sich Virchow deutlicher in der mir vorliegenden Landtagsrede vom 13. März 1899 aus. Nachdem er zunächst den an seinen Examinanden, also Gymnasialabiturienten, beobachteten Niedergang der allgemeinen Bildung beklagt und die Mittel besprochen hat, durch die nach seiner Ansicht die höhere Schule „auf der Höhe derjenigen Bildung" gehalten werden könne, welche einst der Humanismus hervorgebracht hat — u. a. ist ihm die Rückkehr zur Betonung der Grammatik lieber, als die damals stark hervortretende Vernachlässigung derselben — hebt er hervor, daß die klassische Bildung keine unerläßliche Vorbedingung für das Studium, namentlich das medizinische sein könne, wie das erfolgreiche Studium vieler der klassischen Bildung entbehrender Ausländer beweise, warnt dann davor bereits auf den Schulen Zersplitterung nach Berufen eintreten zu lassen und bringt in seinem Schlußwort folgende Sätze: „Wir haben große Fortschritte gemacht, darüber ist kein Zweifel; aber es ist auch kein Zweifel, daß wir in der Lage sind, allmählich verdrängt zu werden von der Position, die ich für die eigentlich starke halte, nämlich daß wir ein einheitlich entstandenes und einheitlich gebildetes und von einheitlichen Grundsätzen durchdrungenes Volk so darstellten, wie wir nach dem letzten Kriege nach außen imponierten". „Aeußere Organisation ist ja etwas sehr Starkes; aber die Einheitlichkeit im Geiste, im Denken, im Empfinden ist noch etwas Höheres". „Und darum, meine Herren, möchte ich Sie dringend bitten: Machen Sie sich wohl klar, daß, wenn wir dieses Jahrhundert schließen, Sie vorbereitet sein müssen, in dem neuen Jahrhundert wiederum eine Position zu schaffen, welche unserem Volke diese starke und einflußreiche Stellung wahrt und ihm zugleich innerlich die Befriedigung gewährt, die ein solcher Zusammenhang darbietet".

Diese Aeußerungen Virchows mögen beweisen, wie unzweckmäßig die Berufung auf Autoritäten ist, und wie sehr ich im Rechte war, dieselbe abzuweisen und sachliche Darlegungen zu verlangen. Die Autoritätenfrage könnte damit erledigt sein.[7]

[7] Herr Thomä scheint manchmal in der Tat auch nicht recht lesen zu können. Ich habe ausdrücklich erklärt, daß ich selbstverständlich weit davon entfernt bin, die von mir genannten Naturforscher als entscheidende Autoritäten in der vorliegenden Frage anzusehen, und habe lediglich darauf hingewiesen, daß die von solchen Seiten ausgesprochene hohe Schätzung des altsprachlichen Unterrichts eine besondere Bedeutung habe, die Andersgestimmte zum Nachdenken darüber veranlassen sollte, ob nicht die Ursache ihrer anderen Stimmung in ihnen selbst liege. Daß aber auch Virchow zu denen, die dem in Rede stehenden Unterrichtsgebiet eine hervorragende Bildungskraft zuschreiben, gehörte und zwar nicht bloß wegen des Inhalts der

Digitized by Google

Um aber zu zeigen, daß ich sachlichen Darlegungen nicht wie Herr Geheimrat Uhlig aus dem Wege gehe, will ich auch noch mit einigen Worten auf das „Problem" eingehen, das er mir stellt. Aeußerungen großer Naturforscher der jetzt vom Schauplatz abgetretenen Generation zu Gunsten des altsprachlichen Unterrichts sind durchaus nicht selten, und ich könnte den angeführten Beispielen noch andere hinzufügen. Diese Beobachtung ist mir aber niemals verwunderlich oder gar als ein Problem erschienen. Es ist psychologisch durchaus richtig, daß jemand die Vorbildung, auf Grund deren es ihm möglich gewesen ist, etwas Tüchtiges zu leisten, so lange als die richtige ansieht, als er Verhältnisse voraussetzt, wie sie in seiner eigenen Jugendzeit bestanden. Nun haben aber gerade die Erfolge jener Naturforscher die Verhältnisse derartig umgestaltet, wie dies kaum je zuvor innerhalb eines Menschenalters geschehen ist. Wie umfangreich ist dadurch nicht schon der naturwissenschaftliche Lehrstoff unserer heutigen Jugend im Vergleich mit demjenigen geworden, den die genannten Männer auf der Schule zu bewältigen hatten. Die Umwälzungen aber im praktischen Leben, welche durch die wissenschaftlichen Erfolge der letzten Generation herbeigeführt wurden, verlangen heute, wenn der Zusammenhang der führenden Stände gewahrt bleiben soll, Unterweisungen der Jugend auf Gebieten, die vor einem Menschenalter kaum dem Namen nach existierten. Die wenigsten unter jenen Naturforschern haben aber neben ihren Forschungen noch Zeit oder Interesse gehabt, wie Virchow, die Umgestaltungen in den Anforderungen des praktischen Lebens zu verfolgen, und fällten daher ihr Urteil auf Grund unrichtiger Voraussetzungen über unsere heutigen Bildungsbedürfnisse. Dazu kommt, daß die Wertschätzung des altsprachlichen Unterrichtes in diesen Urteilen sich vielfach weniger auf das Erlernen der alten Sprachen an sich, als vielmehr auf den Bildungswert der altsprachlichen Literatur überhaupt bezieht. Den letzteren habe ich aber nicht bestritten. [8]

Ich schließe mit der nochmaligen Feststellung, daß Herr Geheimrat Uhlig den Nachweis der Berechtigung seines abfälligen Urteils schuldig geblieben ist. Ich halte

---

gelesenen Werke, sondern recht sehr auch um der Sprachen willen, das geht nicht ausschließlich, aber am deutlichsten aus jener Rede des Jahres 1889 hervor, die Herr Thomä unberücksichtigt läßt, weil sie ihm, wie er uns mitteilt, nicht zugänglich ist. Ich habe aus ihr im Jahrg. V unserer Zeitschrift S. 133 die bezeichnendsten Stellen angeführt, so die, wo V. davon spricht, wie schmerzlich es ihm wäre, seine lateinischen und griechischen Kenntnisse entbehren zu müssen, und die, wo er die Art der logischen Schulung durch das Erlernen des Lateinischen näher bezeichnet. Zu demselben Aufsatz habe ich ausführlich die Rede über „Lernen und Forschen" besprochen, speziell die Behauptungen Virchows über Nachlassen des Lerneifers bei den Studierenden und über den Stand der humanistischen Schulstudien, sowie seine Empfehlung einer größeren Ausdehnung des mathematischen, philosophischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, wobei ich bezüglich dieser Punkte auf Grundlage von Erfahrungen zu durchaus anderen Ergebnissen als V. gelangte. U.

[8] Ich hatte Herrn Thomä das Problem gestellt: „Wie kommt es wohl, daß sich fast alle wirklich hervorragenden Naturforscher in Deutschland zu einer wesentlich anderen Ansicht bezüglich der Wertschätzung des altsprachlichen Unterrichts bekannt haben, als H. Oberlehrer Thomä?" Nun hat der Aufgeforderte die Lösung gegeben. Das Problem ist eigentlich gar keines. Es geht ganz natürlich zu. Die großen Naturforscher „der jetzt abgetretenen Generation", die so entschieden für den klassischen Unterricht eingetreten sind, haben offenbar nicht Zeit oder Interesse gehabt, sich um die veränderten Anforderungen des praktischen Lebens und um unsere heutigen Bildungsbedürfnisse zu bekümmern! Dies nennt Herr Thomä eine sachliche Darlegung. Und unzweifelhaft wird er dieselbe Lösung zur Hand haben bezüglich der jüngeren wie älteren Mediziner, die 1900 sich für die humanistische Vorbildung der Fachgenossen aussprachen, auch bezüglich all der alten und jungen Naturforscher und Mediziner, die die Braunschweiger Erklärung oder die vom Jahr 1888 oder eine der von Universitäten im Jahr 1890 ausgehenden zu gunsten der Gymnasialbildung unterzeichnet haben, auch bezüglich der Nationalökonomen, der Vertreter der Technik und der vielen anderen, deren Namen unter einer jener Erklärungen stehen. Alle diese Männer haben zweifellos nach Herrn Thomäs Ansicht nicht Zeit oder Interesse gehabt, die Umgestaltungen in den Anforderungen des praktischen Lebens zu verfolgen und haben ihr Urteil auf Grund unrichtiger Voraussetzungen über unsere heutigen Bildungsbedürfnisse gefällt. Wir suchen und finden die Lösung des Problems vielmehr in der Person des Herrn Thomä. U.

Digitized by Google

es daher nach wie vor für die Pflicht der jetzigen Generation von Schulmännern, auf die Entwicklung einer neuen allgemeinen Bildung und einer Einheitsschule im Sinne Virchows mit allen Kräften hinzuarbeiten. Da der in der Virchowschen Rektoratsrede vorausgesehene Zustand, daß die klassischen Sprachen einmal nicht mehr das einigende Band bilden, heute tatsächlich schon besteht — Virchow spricht dies übrigens im Eingange der angeführten Landtagsrede selbst aus — so muß die Grundlage der neuen Allgemeinbildung durch die Virchowsche Trias Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaften, das ist aber die Naturwissenschaft im Sinne meines Vortrages, gebildet werden. Die von Herrn Geheimrat Uhlig angeführten Bestrebungen von Schwalbe und Landsberg — und viele andere schließen sich ihnen an — liegen bereits in dieser Richtung; solche Arbeiten müssen wir zuerst tun, da wir das Bestehende doch nicht einfach über Bord werfen können. Nicht aber zu entwickeln, was von heute auf morgen zu geschehen habe, wie wir uns im Rahmen der immer noch unter dem Einfluß des „überwiegend philologischen Bildungsgangs" der leitenden Männer stehenden Lehrpläne einzurichten haben, sondern zu untersuchen, welchen Weg die Entwicklung voraussichtlich nehmen, wohin sie führen wird, das war die Absicht meines Vortrags. [9]

Dr. Thomae.

---

[9] Dieses prophetische Finale — das sich, nebenbei gesagt, in einer Richtung bewegt, die der seit 1900 von der preußischen Regierung unter Beistimmung von Reformern und Nichtreformern eingeschlagenen diametral entgegengesetzt ist — bezeichnet zugleich das Ende meiner Beschäftigung mit Herrn Oberlehrer Dr. Thomä. Habe ich doch auch schon auf nicht wenige starke Merkwürdigkeiten in der obigen Auseinandersetzung unterlassen zu erwidern, weil mir das zwecklos schien. Er aber wird wahrscheinlich noch lange nicht Schluß machen, während wohl manche seiner Gesinnungsgenossen empfinden werden, daß dieser Streiter sachlich, logisch und stilistisch wesentlich anders gerüstet sein müßte, wenn er ihren Bestrebungen nicht mehr schaden als nützen soll. U.

Literarische Anzeigen.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Sechste gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Bibliographisches Institut. Zweiter Band: Afrikabe bis Bismarck. Dritter Band: Bismarck-Archipel bis Chemnitz.

Die großen Fortschritte, die das musterhafte Werk in der sechsten Aufl. gegenüber der fünften macht, sind von uns schon im 4. Hefte des vor. Jahrgangs hervorgehoben worden, und das Lob der Verbesserung gilt nicht nur von den Zusätzen, die die mit Riesenschritten vorwärts eilende Weltgeschichte gebracht hat, sondern ebenso von der Umgestaltung vieler alter Artikel, und insbesondere begrüßen wir die angemessene Kürzung, welche manche von ihnen durch Weglassung von Ueberflüssigem erfahren haben. Die Tugend eines Buches, aus dem man sich rasch über das Wichtigste auf den verschiedensten Gebieten belehren will, besteht ja recht sehr auch in der sorgsamen Beschränkung auf das wirklich Wichtige. Und nie hat doch dies Streben nach größerer Knappheit, so weit wir beobachtet haben, zu Unklarheit geführt, ja nicht bloß Klarheit verbindet sich mit dieser Knappheit, sondern in vielen größeren Artikeln zugleich ein solcher Reiz der Darstellung, daß man dieselben gern zu Ende liest, wenn man auch schon über das, was man zu wissen wünschte, belehrt ist. Uebrigens bezieht sich das „neubearbeitet und vermehrt" gleicherweise auf die Abbildungen, wie auf den Text: auch bezüglich jener hat sich der Verlag nicht bei dem in früheren Auflagen Geleisteten beruhigt, selbst wenn dieses auf den ersten Blick gewiß Jedem zu genügen scheint und wenn die Herstellung desselben mit einigen Kosten verbunden gewesen war. Man vergleiche z. B. die zwei Bildertafeln zu dem Artikel „Blattpflanzen" in der 5. und 6. Auflage. — Eine Art von Dank gegenüber dem, was in solchem Werk dem Publikum geboten wird, besteht unseres Erachtens darin, daß man, wo man noch eine Lücke zu entdecken glaubt, dies mitteilt, damit sie ev. später ausgefüllt wird. Daß wir in dem Artikel über Bildhauerkunst den Namen von Max Kruse trotz seiner hochbedeutenden und ganz eigenartigen Leistungen nicht gefunden haben, müssen wir als Lücke bezeichnen, aber mit dem Bewußtsein, daß der höchste Ruhm, den ein encyklopädisches Nachschlagewerk erreichen kann,

Digitized by Google

nicht Lückenlosigkeit ist, ein unerreichbares Ideal, sondern daß man sehr selten etwas vermißt. — Eine kleine Nebenfreude hat uns der Umstand bereitet, daß der zweite Band mit Bismarck schließt und der dritte mit Bismarck-Archipel anfängt. Allerdings sind ja die Bandschlüsse und -anfänge Sache des Zufalls, aber schön ist es doch nicht, daß ein Band des bedeutendsten deutschen Wörterbuches mit Biermolke schließt und der folgende mit Biermörder anfängt. U.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Monumenta Germaniae paedagogica. Band XXV. **Pestalozzi-Bibliographie.** Die Schriften und Briefe Pestalozzis nach der Zeitfolge, Schriften und Aufsätze über ihn nach Inhalt und Zeitfolge zusammengestellt und mit Inhaltsangaben versehen von **August Israel**, Kgl. Sächsischem Oberschulrat. Erster Band: Die Schriften Pestalozzis. Berlin, A. Hofmann u. Comp. 1903. XXXVI und 636 S., Preis 18 Mk.

Mit dem vorliegenden Buch beginnt eine neue Art von Bestandteilen der Monumenta zu erscheinen, die der unermüdliche Karl Kehrbach als „Bibliographien zur Studien-, Unterrichts- und Erziehungsgeschichte in den Ländern deutscher Zunge" bezeichnet. Die hier in Aussicht genommenen Veröffentlichungen entsprechen gewissermaßen auf historischem Gebiet dem, was für die Jetztzeit die Bände des „gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens in den Ländern deutscher Zunge" seit dem Jahr 1896 leisten, auch in der Beziehung, daß dankenswerterweise (wodurch ein bibliographisches Werk nicht den doppelten, sondern den zehnfachen Wert gewinnt) die Aufführung der Schriften und Aufsätze mit Inhaltsangaben versehen sind. Natürlich werden diese Publikationen beschränkt bleiben auf Erscheinungen der hervorragendsten Art in der Geschichte der deutschen Pädagogik, aber für das Studium über sie werden sie für den Forscher eine ungemeine Wohltat sein. Ein Blick in den ersten Band der Pestalozzi-Bibliographie wird dies jedem etwa Zweifelnden beweisen. Zugleich aber hat das hier Gebotene die Bedeutung eines Monuments von wahrhaft erhebender Wirkung für den Mann, an dessen Schriften sich eine so unermeßliche Literatur angeschlossen hat. Unter allen Pädagogikern aller Zeiten dürfte, wenn überhaupt einer, doch nur Herbart sich mit Pestalozzi an Umfang der Wirkung messen. Daß aber Kehrbach für Bearbeitung dieses Stoffes den Mann gewonnen hat, der jedem, der sich mit Pestalozzi, ja jedem, der sich mit Geschichte der deutschen Pädagogik beschäftigt hat, bereits ein hochgeschätzter Helfer gewesen ist, dazu müssen wir ihm wie uns gratulieren.

Denn wahrlich nicht die leichteste Aufgabe Kehrbachs bestand und besteht darin, diejenigen Männer ausfindig zu machen, welche für Bearbeitung der verschiedenen Teile seines unvergleichlich umfangreichen Unternehmens die geeignetsten sind und auch Muße und Neigung besitzen, mitzuarbeiten; und wenn er auch diese Aufgabe bisher vortrefflich gelöst hat, so mag ihm das außer Anderem zur Genugtuung dienen gegenüber den keineswegs bloß auf Unwissenheit beruhenden Angriffen, die er in jüngster Zeit hat erfahren müssen. Undankbarkeit und Negierung von Verdiensten spielen ja auf allen Gebieten des privaten und öffentlichen Lebens seit alter Zeit eine große Rolle: aber wir erinnern uns doch keines Falles, wo in ähnlicher Weise, wie gegen Kehrbach, gegen den Begründer und Leiter eines überaus wichtigen literarischen Unternehmens, der diesem viele Jahre anfreibender Arbeit gewidmet hat, von Solchen vorgegangen ist, die dazu verpflichtet waren, ihn bei den mannigfachen Schwierigkeiten, die er zu überwinden hat, zu unterstützen. Der, welcher eine Streitschrift gegen Kehrbach geschrieben und an eine große Anzahl von Leuten verschickt hat, hat sich Mitte Februar endlich bewogen gefunden, in aller Form zu revozieren und es Ende März auch über sich gebracht, diese Revokation an diejenigen zu verschicken, die die Streitschrift von ihm erhalten hatten. Wenn nun in dem Widerruf die Worte zu lesen sind, daß der Widerrufende weder in der Broschüre noch in sonstigen Aeußerungen die Absicht gehabt habe, die persönliche oder berufliche Ehre des Herrn Professor Kehrbach in irgend einer Weise zu verletzen, so liegt hier ein höchst merkwürdiger Kontrast zwischen Absicht und Wirkung vor. Immerhin ist es gut, daß der Mann zur Besinnung gekommen ist. U.

Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Von **Dr. Georg Mertz**, ev. Pfarrer. Heidelberg 1902. Carl Winters Universitäts-Buchhandlung. VII und 681 S.

Das Schulwesen der deutschen Reformation hatten eingehender zuletzt der Eßlinger Seminarrektor Dr. E. Gundert und der Petersburger Dr. Georg Schmid geschildert in der 1889 erschienenen 2. Abteilung des 2. Bandes von der bekannten „Geschichte der Erziehung", die der verstorbene Prälat Dr. Schmid in Gemeinschaft mit andern Gelehrten und Schulmännern begonnen hatte und dann sein Sohn Georg fortgesetzt hat: Gundert hatte die Ansichten und das Wirken von Luther, Bugenhagen, Brenz, Melanchthon, Zwingli, Calvin, — Schmid die vier großen protestantischen

Digitized by Google

Rektoren des 16. Jahrhunderts und ihre Schulen besprochen. Das oben genannte Werk des evangelischen Pfarrers in dem badischen Dorf Bahlingen, der schon durch frühere auf Geschichte der Pädagogik bezügliche Werke in rühmlichster Weise bewiesen hatte, wie man auch in ländlicher Abgeschiedenheit, entfernt von großen Bibliotheken eine gelehrte literarische Tätigkeit entfalten kann, — dieses Werk hat neben den früheren Bearbeitungen desselben Stoffes seinen eigenartigen Wert. Es schließt sich in dem Charakter der Behandlung seines Themas gewissermaßen an die Monumenta Germaniae paedagogica an, insofern es vor Allem den Zweck verfolgt, urkundliche Belege für die Meinungen der protestantischen Pädagogen und die Einrichtungen der Schulen dieser Konfession im Jahrhundert der Reformation in übersichtlicher, bequem benutzbarer Art zusammenzustellen; und dieser Zweck ist in sehr dankenswerter Weise erreicht. Das alphabetisch angelegte Verzeichnis der Schulmänner der Reformation und ihrer bedeutendsten pädagogischen Schriften, die Uebersicht über die wichtigsten evangelischen gelehrten Mittelschulen, die von 1518 bis 1596 gegründet worden sind, und über die protestantischen Universitäten, ferner die Zusammenstellungen über Unterrichtsfächer, Unterrichtsmethoden, Erziehungsmittel, Lehrer und Schüler werden Jedem willkommen sein, ebenso (wenigstens denen, welchen die Werke von Richter und Vormbaum nicht zur Hand sind) der die evangelischen Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts enthaltende Anhang. Auf einzelne strittige Punkte in der Besprechung der prinzipiellen Stellung der Reformation zum Schulwesen und in der Behandlung des Verhältnisses des Gymnasiums zur Reformation einzugehen, ist hier nicht der Ort. Was da etwa verfehlt ist, tut dem Wert des Hauptbestandteils des Werkes durchaus keinen Eintrag. U.

Vincenz Eduard Milde als Pädagoge und sein Verhalten zu den geistigen Strömungen seiner Zeit. Eine kultur- und quellengeschichtliche Einleitung in seine „Erziehungskunde von Dr. Karl **Wotke**, k. k. Gymnasialprofessor (in Wien). Heft IV der Beiträge zur Oesterreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Wien und Leipzig, Wilh. Braumüller 1902. XII und 264 S.

Die Tätigkeit der außerpreußischen Gruppen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist hocherfreulich und trägt wesentlich zur Verwirklichung des Kehrbachschen Planes bei. Wenn eine dahin gehende rührige Tätigkeit auch in dem benachbarten Kaiserstaat erwacht ist, so wird dies wohl, abgesehen von dem auch für diese Bestrebungen einsichtsvoll interessierten gegenwärtigen Kultusminister Oesterreichs, dem Mann zu danken sein, dem das obige Werk gewidmet ist, Herrn Hofrat Dr. Johann Huemer. Dasselbe ist allen, welche genauere Kenntnis der Entwicklung der Pädagogik während der ersten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts anstreben, dringend zu empfehlen, ja allen, die sich mit kulturgeschichtlichen Studien über diese Zeit beschäftigen: denn es eröffnet vielfach Einblicke in dieser Richtung, die weitaus den meisten Lesern völlig neu sein dürften. Man hat gewöhnlich die Periode bis 1848 in der österreichischen Schulgeschichte als etwas durchaus Unerfreuliches angesehen, und das übrigens sehr verdienstliche Werk von Beer und Hochegger hat diese Meinung nicht beseitigt. Zumal von protestantischer Seite ist gern angenommen worden, daß bis zum Ministerium des Grafen Leo Thun und dem Organisationsentwurf auf pädagogischem Gebiet in Oesterreich durchweg dunkele Nacht geherrscht habe. In dem Wotkeschen Buch empfangen wir nun die fesselnde Schilderung des Lebens und der Anschauungen eines hochstehenden katholischen Geistlichen des Kaiserstaates, der einen bedeutenden segensvollen Einfluß auf das Schulwesen seiner Heimat geübt hat, des ersten Hochschullehrers für Pädagogik in Oesterreich, des ersten bürgerlichen Erzbischofs von Wien (von 1831 bis zu seinem Tode 1853), des ersten österreichischen Verfassers einer allgemeinen Erziehungskunde nach Comenius, und man liest, in welch verehrendem Verhältnis Milde nach seinen Ueberzeugungen zu Plato, Kant, Pestalozzi, Schiller gestanden, wie entschieden er auf die Notwendigkeit einer Hebung der körperlichen Erziehung hingewiesen, welche bestimmende Bedeutung für ihn der „Neuhumanismus“ gehabt, und Anderes, was beweist, wie frei er von traditionellen Fesseln war. Konnte doch ein Mann, wie Dittes, einst in einem Vortrag vor den Lehrern Wiens den Ausspruch tun: „Noch heute ist fast alles richtig, was Milde geschrieben hat.“ Die Erinnerung an einen solchen Mann durch eindringende Studien fester gegründet und durch anschauliche, alle Umstände ins Auge fassende Darstellung weiteren Kreisen vermittelt zu haben, ist kein geringes Verdienst.

Zugleich möchten wir hier auf einen sehr lehrreichen Aufsatz desselben Verfassers hinweisen, den die in Deutschland nicht genug verbreitete Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien im 4. Heft des laufenden Jahrganges gebracht hat und der an eine Ausführung des Buches über Milde anknüpft: „Kant in Oesterreich vor 100

Digitized by Google

Jahren. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie in Oesterreich." U.

Zur Erinnerung an Professor W. C. Sanders und seine Zeit. Ein Beitrag zur Bremischen Schulgeschichte von Diedr. A. Noltenius [Professor am Bremer Gymnasium]. Bremen bei Morgenbesser 1902. 78 S., Preis 1 Mk.

Es handelt sich in dieser ebenso belehrenden wie anmutigen Schrift eines in der Geschichte seiner Heimatstadt und ihrer Familien offenbar in seltener Weise bewanderten Mannes um einen Zeitgenossen Mildes, und die Schilderung vom Leben und Wirken des alten Bremer Schulmannes mit der Biographie des österreichischen Pädagogen zusammen zu halten, wird man um so mehr aufgefordert, als beide Lebensbeschreibungen uns zugleich ein lebendiges Bild von den Schul- und Bildungszuständen geben, zu denen ihre Helden passiv und aktiv in Verhältnis gestanden. Denn es ist ungemein interessant zu sehen, wie es in denselben Jahrzehnten des 18. und 19. Jahrhunderts im Südosten und Nordwesten des Gebietes der deutschen Zunge bezüglich des Unterrichts und der Erziehung aussah, und es ist nützlich, darüber belehrt zu werden, daß die berühmte Hansastadt keineswegs etwa Grund hat, auf die Vergangenheit ihres Schulwesens in jenen Zeiten bei einem Vergleich mit dem österreichischen voll Selbstbewußtsein zu blicken. Das Pädagogium (das reformierte Gymnasium) war, wie uns Noltenins mitteilt, im Jahr 1799 nahe daran, aus Mangel an Schülern einzugehen und die Form des humanistischen Gymnasiums so gefährdet, daß der (1802 verstorbene) Pädagogiarch Büsing alles Ernstes Verwahrung dagegen einlegen mußte, daß Latein fakultativ und Griechisch ganz und gar stiefmütterlich behandelt werde. Um so lichter hebt sich auf solch düsterem Hintergrunde die Gestalt von Sanders ab, der, nachdem er 5½ Jahre eine Privatschule geleitet, 1794 mit 28 Jahren als Kollaborator in das Kollegium der lateinischen Domschule eintrat und von 1817 bis zu seiner Zurruhesetzung im Jahr 1829 Vorsteher der Bremer Gelehrtenschule gewesen ist. Welche Verdienste er sich in diesen Jahren um das höhere Schulwesen seiner Vaterstadt erworben und wie auf Bremen die allgemeinen pädagogischen Strömungen der Zeit wirkten, das verfäume man nicht von Noltenins zu lernen. U.

Hermann Schiller als Pädagog. Von Dr. August **Messer,** Oberlehrer und Privatdozent der Philosophie und Pädagogik in Gießen. Sonderabdruck aus den Südwestdeutschen Schulblättern Jahrg. 1902 Nr. 9. Zu Kommissionsverlag bei Ricker in Gießen, 16 S., Preis 0,60 Mk.

Dieser Beitrag zur jüngsten Geschichte der Pädagogik enthält eine wohldurchdachte Schilderung und Beurteilung des vor einem Jahr von uns geschiedenen Mannes, der mit ungewöhnlicher Arbeitskraft begabt, eine äußerst fruchtbare literarische Tätigkeit sowohl auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft wie auf dem der Geschichte entfaltet hat und zugleich eine wirkungsvolle Energie als Gymnasial- und Hochschullehrer und als Führer für viele junge Lehrer auf ihren ersten beruflichen Wegen. Messers Schrift hält sich bei aller Anerkennung von Schillers großen Talenten und Leistungen durchaus fern von der Unsitte schattenlosen Schilderns. In der letzten Anmerkung wird auch ausdrücklich erklärt: „Schiller soll durch das Gesagte nicht sowohl gepriesen oder getadelt, als in seiner Eigenart gezeichnet werden, was unmöglich ist, ohne auch der Schranken seines Wesens zu gedenken." Befähigt aber war Messer zu solcher Charakterisierung als Schüler des Verstorbenen auf der Universität und im pädagogischen Seminar, zumal er als Seminarist oft die vom Leiter selbst gegebenen Lehrstunden besucht hat.

Auch die Wandlung, die sich in Schillers Verhalten gegenüber gewissen gymnasialpädagogischen Fragen während seiner letzten Lebensjahre vollzog, wird von Messer besprochen. Der Unterzeichnete hat dieselbe recht eigentlich miterlebt. 1882 gehörte Schiller zu denen, die am Schluß der Karlsruher Philologenversammlung (in deren pädagogischer Sektion er mit großer Schärfe für die griechischen Schreibübungen eingetreten war) im Amtszimmer des Geheimrats Wendt zusammenkamen, um über Maßnahmen zur Wahrung der altklassischen Schulstudien zu beraten. Wenn dann 1888 die Heidelberger Erklärung in Gießen 138 Unterschriften von angesehenen Männern der verschiedensten Stände erhielt, so war dies durch Schiller vermittelt. Er gehörte ferner zu denen, die sich im Juni 1890 zur Herausgabe des „Humanistischen Gymnasiums" verbanden und das Vorwort in der ersten Lieferung unterzeichneten; er verfaßte auch wiederholt Besprechungen für die Zeitschrift. Ebenso lud er im Dezember 1890 in Berlin mit 8 anderen zur Gründung des Gymnasialvereins ein und gehörte bis zu seiner Uebersiedelung nach Leipzig im Sommer 1899 zu dessen Vorstand. Damals erhielt ich von ihm ein Schreiben, worin er bat, ihn aus der Reihe der Vorstandsmitglieder zu streichen, weil er nicht mehr in der Lage sei Hessen zu vertreten. Daß er zugleich aus dem Verein ausgetreten sei, erfuhr ich erst später durch unseren Schatzmeister. Eine erste Spur von Verschiedenheit unserer Ansichten erhielt ich 1891 und besprach die Nichtübereinstimmung im II. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 164 ff., maß ihr aber keinerlei tiefere Bedeutung bei, zumal nachdem das Heidelberger Gymnasium bei seiner 350jährigen Jubelfeier 1896 von ihm einen Glück-

Digitized by Google

wunsch erhalten hatte, der die Verteidigung der klassischen Studien durch die Praxis der Anstalt besonders hervorhob. Den Eindruck einer gründlichen Sinneswandlung empfing ich erst durch einen Aufsatz Schillers in der Deutschen Revue vom Dezember 1899 mit dem Titel „Die alte und die neue höhere Schule". Noch stärker trat sie in seinen letzten „Aufsätzen über die Schulreform von 1900 und 1901" hervor.

Als Hermann Köchly von ziemlich radikalen Anschauungen, die er in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in Dresden verfochten hatte, in der Schweiz und dann in Baden allmählich immer konservativer in seiner Anschauung über die Organisation des Gymnasialunterrichtes wurde, z. B. freie lateinische Schreibübungen geradezu befürwortete, so geschah es, wie er selbst erklärte, weil er durch die inzwischen gemachten Erfahrungen eingesehen hatte, daß er früher manches Wertvolle weggeworfen habe. Was aber trieb Schiller auf den umgekehrten Weg? Messer spricht u. a. von psychologischen Erwägungen, die seine pädagogischen Ansichten umgestaltet haben möchten. Wir verstehen nicht, inwiefern so vortreffliche Erfahrungen, wie sie Schiller laut seinem Konstanzer Programm vom Jahr 1875, seinem Gießener v. J. 1877 und seinem Karlsruher Vortrag v. J. 1882 mit Uebungen in der Anwendung der antiken Idiome gemacht hat, durch psychologische Ueberlegungen umgestoßen werden können. Ein Mann wie Otto Willmann kommt vermittelst solcher Reflexionen zum entgegengesetzten Resultat, und von Unzähligen ist in den letzten Jahrzehnten die Erfahrung gemacht, daß das Verlassen des auch von Schiller früher mit Glück angewendeten Verfahrens die unheilvollsten Folgen für das Verständnis der Schriftsteller gehabt hat. Die richtige Erklärung für die Sinnesänderung Schillers scheint mir Messer vielmehr gegen Ende seines Aufsatzes gegeben zu haben, wenn er davon spricht, daß Schiller bei seinem Wirken weniger festen, philosophisch begründeten Idealen folgte, als bedacht war, der Stärke gewisser Zeitrichtungen Rechnung zu tragen, ohne daß er sich um ein Urteil über deren inneren Wert besonders bemüht hätte Und dies ist, glauben wir, der Dissidenzpunkt, durch den Schiller vom Gymnasialverein gelöst wurde. Indem wir seinen 1899 getanen Schritt und dessen Motiv aufrichtig bedauern, wollen wir aber nicht vergessen, welche reiche Belehrung und Anregung die Pädagogik ihm in ungemein vielen Einzelfragen verdankt. U.

Zur philosophischen Propädeutik.

Hans Cornelius, Einleitung in die Philosophie, Leipzig, B. G. Teubner 1903. XIV und 357 Seiten, Preis 4.80 Mk., geb. 5.60 Mk.

Hans Cornelius will in dem vorliegenden Buche eine widerspruchslose Weltanschauung begründen. Der Weg, den er zu diesem Ziele einschlägt, unterscheidet sich von den zahllosen Versuchen, die seit Anbeginn aller Philosophie, und man könnte hinzufügen, seit den ersten Anfängen religiöser Welterklärung gemacht worden sind, durch die Konsequenz im Festhalten am erkenntnistheoretischen Standpunkt. Die Erkenntnis der Erkenntnis ist der Ausgangspunkt bei allen seinen Folgerungen und Ergebnissen. So führt das Buch die Grundgedanken, die C. in seiner 1897 erschienenen „Psychologie als Erfahrungswissenschaft" aufgestellt hat, in das weite Gebiet der philosophischen Probleme hinein. In jener Psychologie ist ihm — nach dem Vorgang Kirchhoffs auf dem Gebiet der Physik — die einfachste, aber zugleich vollständige Beschreibung der psychischen Tatsachen die beste Erklärung. Wie jener Heidelberger Physiker hält er sich frei von allen metaphysischen und dogmatischen Voraussetzungen. Diese Voraussetzungen findet er aber mit vollem Recht nicht nur in Aufstellung philosophischer und religiöser Systeme, sondern vor allem in den naturalistischen Begriffsbildungen aller Sprachen. Daß diese Begriffsbildungen von ganz bestimmten Auffassungen einer irgendwie gestalteten Weltanschauung ausgehen, daß allenthalben in den Worten naive Hypostasen zum Ausdruck kommen, wie sie einer früheren, vielleicht sehr frühen Anschauung des einzelnen Volkes entsprachen, daß der Mensch, und zwar nicht nur der ungebildete, unbewußt auf Schritt und Tritt unter dem Banne dieser naturalistischen Begriffsbildungen seiner Sprache steht, — das sind Tatsachen, die in den letzten Jahrzehnten in sprachwissenschaftlichen Werken oft genug ausgesprochen worden sind. Daß aber auch die tiefsten Denker immer und immer wieder in oft entscheidenden Gedankengängen diesem Bann und Zwang ihrer Sprache unterliegen, naturalistischen Auffassungen anheim fallen, wo sie es gar nicht merken, weil eben auch sie mit ihren vielleicht schöpferischen Gedanken doch zugleich Geschöpfe ihrer Sprache sind: das in einer Reihe von Fällen nachgewiesen zu haben, ist ein Hauptverdienst des Verfassers des vorliegenden Buches. Philosophie ist ihm Streben nach Klarheit, und klar dasjenige, was einer weiteren Erklärung nicht bedarf. Die relative Unklarheit früherer philosophischer Systeme findet er nicht sowohl in metaphysischen Spekulationen und Dichtungen, die mehr oder weniger auf Glauben Anspruch machen müssen, als vielmehr eben darin, daß naturalistische Begriffe dogmatischen Charakters sich unvermerkt eingeschlichen haben. Es ist von hohem Interesse, dem Verfasser gerade auf diesem Gebiet des Nachweises

Digitized by Google

solcher dogmatischen Elemente in allen wichtigeren bisherigen Systemen zu folgen; umsomehr als mit dieser kritischen Beleuchtung sich zugleich der Nachweis eines fast organisch notwendigen Zusammenhangs der Entwickelung des philosophischen Denkprozesses der Menschheit verbindet.

Der Grundgedanke des Verfassers ist, daß die Objekte, also die ganze sogenannte objektive Welt, ohne Rest auf die subjektive Welt zurückzuführen sind, und daß gerade die Ergebnisse der heutigen Erkenntnistheorie zu dieser Auffassung der „Dinge" zwingen. Er sieht daher in allen Versuchen, das Verhältnis der subjektiven Welt zur objektiven zu begreifen, nur Lösungsversuche eines Problems, das im Grund gar kein Problem sein kann, nur Scheinproblem ist. Das „Ding an sich als Ursache der Erscheinung" ist ihm nur eine naturalistische Annahme, und so lange auch die erkenntnistheoretische Untersuchung sich von solchen dogmatischen Annahmen nicht befreit hatte, konnte auch sie nach Ansicht des Verfassers zu keinen endgiltigen Ergebnissen führen. Das objektive „Ding" ist „identisch mit dem gesetzmäßigen Zusammenhang der Erscheinungen, die es unseren Sinnen darbietet;" es ist „nicht etwas jenseits der Erscheinung, sondern nur ein Gesetz für die Erscheinungen." Das Kausalgesetz ist nur unsere „Forderung der Einordnung aller Erscheinungen unter konstante empirische Zusammenhänge" und diese Forderung „ist für die Einheit unserer Erfahrung unentbehrlich." Jede wissenschaftliche Behauptung über Eigenschaften der „Gegenstände" ist stets identisch mit einer Abbreviatur für bisher gemachte und zukünftig erwartete Wahrnehmungen.

Von diesem Standpunkt aus ergeben sich bedeutsame Folgerungen für alle Gebiete der Philosophie. Der psychophysische Parallelismus z. B. ist nur die selbstverständliche Folge der Erfahrungen, die uns zum Begriff der physischen Welt und ihrer Zusammenhänge führen. In Bezug auf die Unsterblichkeitsfrage kommt C. genau zu Kantischen Auffassungen: die Wissenschaft kann dem Glauben auf diesem Gebiet keinen Abbruch tun, kann ihn aber auch nicht stützen, höchstens irrtümliche Beweisversuche nach der einen oder anderen Richtung abwehren. Dagegen werden Kants Antinomien der reinen Vernunft unter die Scheinprobleme verwiesen.

Kurze, aber nicht minder auf der gewonnenen Basis konsequent durchgeführte Ausblicke auf den Wertbegriff und das Sittengesetz schließen das gedankenreiche Buch ab. Für die Leser dieser Zeitschrift mag es noch von besonderem Interesse sein, daß C. in Fragen der Ethik und Erziehung aristotelischen Auffassungen nahesteht und in einem Schlußabschnitt über den „Stil des Lebens" Forderungen stellt, die Goethe nicht müde wurde als höchste Ziele und Aufgaben persönlichen Lebens aufzustellen.

Lörrach. Julius Keller.

Präludien, Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie. Von **W. Windelband,** Professor an der Universität Straßburg [jetzt an der Universität Heidelberg]. Zweite vermehrte Auflage. Tübingen und Leipzig, Verlag von J. C. Mohr (P. Siebeck), 1903. 396 S., Preis 6,60 Mk., geb. 7,60 Mk.

Daß von diesem in erster Auflage 1883 erschienenen Buch jetzt die zweite herausgegeben ist, darf als sehr erfreulich bezeichnet werden. Doch unseres Erachtens hätten nicht 20 Jahre nach dem ersten Erscheinen vergehen dürfen. Denn der uns dringend notwendigen weiteren Verbreitung des Interesses für Philosophie dienen diese Aufsätze und Reden in ungewöhnlichem Grade, wie ja der genannte Zweck immer eher durch geistvolle und allgemeinverständliche Darstellungen einzelner philosophischer Fragen erreicht werden wird, als durch systematische Werke. „Jeder dieser Essays ist ein Versuch, den Leser von seiner gewöhnlichen Vorstellungsweise her auf einem der vielen dazu offenen Wege, bald indirekt durch die Geschichte, bald direkt durch die Probleme hindurch, in das hundertlorige Theben der Philosophie zu führen", sagt der Verfasser zutreffend in dem Vorwort zu der ersten Auflage, und der Leser und am meisten der bis dahin ganz unphilosophische wird bezeugen, daß dieser Versuch dem Freundenführer vortrefflich gelungen ist. Als besonderen Vorzug seiner Führung möchten wir bezeichnen, daß der Fremde zwar an die Heiligtümer der Philosophie dicht herangeführt wird, aber doch nie so, daß er das Staunen, die Empfindung des Heiligen verlöre: es ist die richtige Mitte gehalten zwischen esoterischer Darstellung und einer Popularisierung, die den Namen Trivialisierung verdient.

In die Geschichte der Philosophie schlagen ein die Vorträge über Sokrates, Spinoza, Kant und die schöne Rede „Aus Goethes Philosophie", die 1899 aus Anlaß des Straßburger Denkmals für den jungen Goethe entstanden und in der zweiten Auflage hinzugefügt ist. Eine Reihe von Aufsätzen behandeln Fragen der Logik und Ethik, so der ebenfalls jetzt hinzugekommene über „Das Heilige". Gleicherweise ästhetisches und psychologisches, pathologisch-psychologisches Interesse hat der Vortrag „über Friedrich Hölderlin und sein Geschick". Hier berührt Windelband auch pädagogische Fragen, bespricht z. B. die Herrschaft, die der Dilettantismus über die Erziehung durch den in unseren Unterricht eingedrungenen Encyklopädismus gewonnen hat. Wir mögen uns nicht versagen, daraus die folgenden Worte anzuführen: „Am gefährlichsten ist es, wenn mit der Häufung

Digitized by Google

des bloß zu erlernenden Stoffs eine Einschränkung jener formalen Geistesgymnastik einhergeht, welche wir bisher zu unserem Segen dem Einleben in die Sprache und das Denken der Griechen und Römer verdankten. Jene Männer der Naturforschung, welche diesen Rest gleichmäßiger Bildungsgrundlage in der europäischen Gesellschaft bekämpfen, sollten doch die ersten sein, das sogenannte biogenetische Grundgesetz auch in der Pädagogik anzuerkennen und zu verstehen, daß auch die geistige Lebensbewegung der Menschheit ein Durchlaufen der früheren Bildungszustände als das Natürlichste erscheinen läßt; sie sollten einsehen, daß für den jugendlichen Geist die Bekanntschaft mit einem jugendlichen, einfachen, harmonischen Kulturystem, wie es das griechische ist, immer das Geeignetste bleibt."

Wir dürfen uns in Heidelberg, einem durch philologische Forschung und Lehre geheiligten Boden, Glück wünschen, daß der Mann, der auf den eigensten Wunsch des großen Lehrers der Geschichte der Philoiobie berufen worden ist, neben ihm die Philosophie an der Hochschule zu vertreten, in gleichem Maße die Tradition der altklassischen Schulstudien hochhält, wie Kuno Fischer. U.

Zum griechischen Unterricht.

Albert Müller, Das attische Bühnenwesen, kurz dargestellt. Mit 21 Abbildungen. Gütersloh 1902 bei Bertelsmann. 117 Seiten.

Der Verfasser des 1886 erschienenen Lehrbuches der griechischen Bühnenaltertümer gibt in der vorliegenden Schrift eine kurze Darstellung des attischen Bühnenwesens, die den diesen Studien ferner Stehenden, Studierenden, Lehrern, Freunden des Altertums zur Orientierung auf diesem Gebiete sehr willkommen sein wird. Er hat selbstverständlich die reiche Literatur, die seit 1886 erschienen ist, aufs sorgfältigste benützt, und so ist sein neues Buch durchaus nicht ein Auszug aus dem älteren, sondern eine selbständige Leistung. Müller behandelt die Verwaltung des Theaters (Spieltage und Agonen, Vorbereitung, Gang und Abschluß der Aufführungen), das Theatergebäude (ältere Periode, das Dionysostheater), die Bühnenfrage (Standort der Schauspieler und des Chores, Auf- und Abtreten der Schauspieler) und die Elemente der Aufführung (die Schauspieler, der Chor, die Dekoration, die Maschinerie, der Vorhang, das Publikum).

Es ist natürlich nicht alles, was Müller bietet, allgemein anerkannt und unanfechtbar; aber man muß ihm zugestehen, daß er mit großer Sachkenntnis und gutem Urteil überall wenn nicht Sicheres, so doch Annehmbares bietet. Von der Behandlung streitiger Fragen sieht er dem Zwecke des Buches entsprechend ab. Nur in der schwierigsten, in der Bühnenfrage, macht er eine Ausnahme. Er läßt hier auch Dörpfeld, dessen Bedeutung er durchaus nicht unterschätzt, zu Worte kommen, wenn er auch eine abweichende Auffassung vertritt.

Dresden. M. Wohlrab.

Anton Malfertheiner, Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre der griechischen Klassiker. 1. Teil. Xenophon, Homer, Herodot. Wien 1899.

Der Verfasser hat durch statistische Untersuchungen ermittelt, welche Werke der griechischen Schriftsteller, beziehentlich welche Partien daraus an den österreichischen Gymnasien am meisten gelesen werden und dann die Stellen ausfindig gemacht, die durch vorhandene bildliche Darstellungen erläutert werden können. Nicht mit Unrecht klagt er darüber, daß diese den Zwecken des Unterrichtes nicht immer entsprechen, und hofft, daß die Zukunft noch Besseres biete. Seine Anregungen sind unzweifelhaft sehr verdienstlich; denn ein gutes Bild ist ungleich wirksamer und prägt sich leichter und besser ein als eine noch so eingehende Beschreibung.

Als besonnenen Schulmann zeigt sich der Verfasser insofern, als er vor jeder Uebertreibung des Anschauungsunterrichtes warnt, wozu die Fülle des in gewissen Bilderheften und Atlanten gebotenen Materiales namentlich jüngere Lehrer leicht verleitet, und als er auf die Gefahr hinweist, daß die Schüler durch Aeußerlichkeiten und Nebensächliches von dem Eindringen in den Gedankengehalt abgezogen werden. Auch begnügt er sich nicht damit, zu den einzelnen Stellen die zu verwendenden Abbildungen anzugeben, sondern behandelt auch einschlagende allgemeine Gesichtspunkte. So bei Homer die Frage: welche von den ungemein zahlreichen Darstellungen sollen zu seiner Erklärung verwendet werden? Er kommt zu dem Ergebnis: für die Götterbilder die vollendeten Schöpfungen der griechischen Kunst, für die Banten, Geräte, Waffen, Kleidung, Schmuckstücke die Denkmäler der mykenischen Periode.

Die Schrift sei den Fachgenossen auch in Deutschland als anregend und brauchbar aufs beste empfohlen, zumal da die Bücher, die sie behandelt, auch bei uns vorwiegend gelesen werden. Von Homer enthält sie übrigens nur die Ilias.

Dresden. M. Wohlrab.

Gustav Schneider, Schülerkommentar zu **Platons Euthyphron.** Leipzig 1902, Freytag. 40 S. 50 Pfg.

Von den kleineren Platonischen Schriften ist Euthyphron die letzte, die in die Schullektüre Eingang gefunden hat. Der

Digitized by Google

Grund dafür liegt nahe. Während von Apologie und Kriton der Text keine sonderlichen Schwierigkeiten bietet, der Inhalt aber unmittelbar begeisternd wirkt, wird den Euthyphron jeder unbefriedigt aus der Hand legen, dem nur das wörtliche Verständnis erschlossen wird. Man hat den Eindruck, daß es sich in diesem Dialoge um den Begriff Frömmigkeit handelt; was aber sein Verfasser darunter versteht, hat er nicht mit hinlänglicher Deutlichkeit ausgesprochen, und schon der Umstand, daß die Gelehrten darüber verschiedener Meinung sind, weist darauf hin, daß ihn ein Schüler ohne Anleitung schwerlich finden wird. Daraus ergibt sich, daß für diesen Dialog notwendiger als die Beihilfe zum Verständnis des Textes die Erschließung des allgemeinen Gesichtspunktes ist, der den Zugang zur Erfassung des Ganzen eröffnet.

In richtiger Würdigung dieser Sachlage behandelt der vorliegende Schülerkommentar einleitend 1. die Aufgabe und Einheit des Dialoges, 2. die Frage nach den Aufgaben, zu deren Durchführung Gott die Hilfe der Menschen braucht, 3. die Ideenlehre im Euthyphron. Dann erst folgt der Kommentar, der sich an die Textausgabe von A. Th. Christ anschließt. Da sein Verfasser nicht nur Platoforscher, sondern auch Schulmann ist, läßt sich von vornherein erwarten, daß, was er bietet, zuverlässig und zweckmäßig ist. Dieser Erwartung entspricht der Kommentar aufs beste und so kann er für den Schulgebrauch warm empfohlen werden.

Wenn ich früher über die Bestimmung des Dialoges ebenso dachte wie Schneider, so bin ich jetzt insofern anderer Meinung geworden, als ich seinen wesentlichen Zweck in seiner formalen Seite, in der Anleitung zur Begriffsbestimmung suche und annehme, daß der Begriff Frömmigkeit nur als Beispiel verwendet werde. Daß Plato es in der Hauptsache auf seine Definition abgesehen habe, will mir namentlich deshalb nicht einleuchten, weil dazu die eingehende Behandlung der elementarsten logischen Fehler nicht erforderlich gewesen wäre, die für sein in diesen Dingen noch ungeübtes Zeitalter gewiß sehr nötig und förderlich war, wie sie es noch heute für das jugendliche Alter ist. Nur wenn man den Dialog als Anleitung zum Definieren betrachtet, macht er einen durchaus einheitlichen und harmonischen Eindruck.

Dresden. M. Wohlrab.

Euripides, der Dichter der griechischen Aufklärung. Von Wilhelm **Nestle.** Stuttgart bei Kohlhammer, 1901. XI und 595 S., 15 Mk.

Es ist in jüngster Zeit wiederholt der dringende Wunsch ausgesprochen worden, daß die deutschen Gymnasiallehrer in der Lage sein möchten, auch in Zukunft auf dem Gebiete der von ihnen gewählten Wissenschaft nicht bloß zu rezipieren, sondern auch schaffend, fördernd zu arbeiten, so von U. von Wilamowitz und von Ed. Schwartz. In der Tat kann man behaupten, daß das, was Gymnasiallehrer speziell in der klassischen Philologie während des verflossenen Jahrhunderts geleistet haben, einen höchst respektablen Teil von dem ausmacht, was in Deutschland überhaupt in dieser Zeit auf diesem Felde geleistet worden ist. Aber nicht bloß im Interesse der Wissenschaft, sondern auch in dem der Gymnasien scheint uns jener Wunsch wohlberechtigt: denn es kann keinem Zweifel unterliegen, daß derartiges Arbeiten dem Unterrichtsbetrieb wenigstens an solchen Anstalten wesentlich zu gute kommt, die ihre Schüler zum Studium einer Wissenschaft vorbereiten sollen. So muß jede gründliche wissenschaftliche Arbeit eines Gymnasiallehrers doppelt bewillkommnet werden; und noch gesteigert wird die Anerkennung da, wo das Werk unter erschwerenden Umständen zu Stande gekommen ist, wenn die Bearbeitung eines Stoffes, die die Benützung einer reichen Literatur erfordert, an Orten gelingt, die keine für solche Zwecke ausreichende Bibliothek besitzen, und mitten in der Erfüllung von stark anstrengenden Berufspflichten. Zu Werken dieser Art gehört z. B. der Herodian von August Lentz, zu ihnen auch das oben bezeichnete Buch.

Ob die hier vorgetragenen Ansichten durchaus oder doch zum größten Teil die Prüfung bestehen werden, ist allerdings eine andere Frage. Hatte A. W. Verrall in seinem 1895 erschienenen Buch „Euripides the Rationalist" entschieden übers Ziel geschossen, indem er die Schöpfung und Anlage ganzer Dramen des Dichters lediglich aus rationalistischem, glaubensfeindlichem Sinne glaubte erklären zu können, so hat Nestle jetzt in unvergleichlich besonnenerer Weise aufklärerische Anschauungen und Tendenzen in unzähligen einzelnen Stellen nachzuweisen sich bemüht. Er tut dies mit der Annahme, daß, was von solchen Aussprüchen dem Chor, ja auch was einzelnen Schauspielern in den Mund gelegt ist, durchweg die Meinung des Dichters wiedergebe; und hier wird vielfach der Widerspruch gegen Nestles Aufstellungen einsetzen und hat z. T. schon eingesetzt: als gewagt darf besonders die Verwendung von Fragmenten verlorener Tragödien bezeichnet werden, wo doch vielleicht Kenntnis des Zusammenhangs eine andere Auffassung ergeben würde. Aber auch der, welcher in dieser Hinsicht dem Verfasser nicht beistimmt, täte sehr Unrecht, wenn er deswegen der Nestleschen Arbeit einen erheblichen Wert absprechen würde. Die erschöpfende Art, wie aus Euripides' vollständig oder fragmentarisch erhaltenen Werken die dort begegnenden Ansichten über Fragen der Theologie, Physik, Psycho-

Digitized by Google

logie, Ethik, Politik in übersichtlichster Weise zusammengeordnet sind, verdient allein schon den Dank der Mitforscher, und wo ein Drama des Euripides in der Schule interpretiert wird (was uns neben der Lesung sophokleischer Dramen stets recht sehr wünschenswert und bei guten Klassen auch wohl ausführbar erschienen ist), da wird der Lehrer für seinen Zweck reiche Belehrung aus dem vorliegenden Buch schöpfen können, zumal in einem Index locorum alle behandelten Stellen verzeichnet sind.

Eine besondere Seite der Nestleschen Untersuchungen ist die Ermittelung der Quellen, aus denen die euripideischen Ansichten und Aussprüche herzuleiten sind, der Philosophen, deren Lehren seine Anschauungen beeinflußt haben, ein Thema, das er eingehend in seinen „Untersuchungen über die philosophischen Quellen des Euripides" (im Ergänzungsband 8 des Philologus) behandelt hat und auch dieses höchst anregend, wenn gleich keineswegs einwandfrei. Speziell von den Erörterungen über Euripides' Verhältnis zu Heraklit und Epicharm gilt beides.

Ist diese Abhandlung nur für den Kreis der Fachgelehrten bestimmt, so trägt die Darstellung in dem besprochenen Buch mehr einen für das größere Publikum geeigneten Charakter: begründende Ausführungen sind in die gelehrten Anmerkungen am Schluß des Buchs verwiesen, und die im Text zitierten Euripidesstellen sind in Uebersetzung gegeben, teils in eigener teils in fremder. Gegen diese Uebertragungen ließe sich manches einwenden; doch wollen wir hoffen, daß sie ihren Zweck, auch Nichtfachmänner zur Lektüre des Werkes zu veranlassen, in reichlichem Maße erfüllen und daß auch diese auf umfassenden und gründlichen Studien beruhende Arbeit, wie andere in unseren Tagen erschienene, dazu beitragen wird, das Interesse für die unvergänglichen Erscheinungen des altgriechischen Geisteslebens in weitere Kreise zu tragen.

U.

Zum geschichtlichen Unterricht.

Ausgewählte **Reden des Fürsten Bismarck**, zum Gebrauche für die oberste Stufe höherer Schulen zusammengestellt und mit einem Vorwort eingeleitet von Dr. **August Baumeister**, Kaiserl. Ministerialrat z. D., Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1903. Geb. 1,80 Mk.

Baumeister hat diese Sammlung mit einem beredten Aufruf an die Lehrer der obersten Klassen aller höheren Schulen begleitet und mit einer Ansprache an die Schüler dieser Klassen eingeleitet, und die Verlagshandlung hat in dankenswertester Weise den Preis des gut ausgestatteten Werkchens von 247 Seiten so außerordentlich niedrig gestellt, daß auch schwach bemittelte Schülerbibliotheken und Schüler sich in seinen Besitz setzen können: was wir hiermit beiden aufs wärmste empfohlen haben wollen, wie sich gewissermaßen von selbst versteht. Die Auswahl der Reden scheint uns richtig getroffen und den patriotischen Gedanken, der Baumeister zur Herausgabe dieser Sammlung getrieben hat, verstehen wir alle, weil wir ihn teilen. Dem Samenkorn, das hier von der Hand eines patriotischen Schulmannes von hohem Ansehen ausgestreut wird, wünschen wir alles Gedeihen — wir wünschen ihm, daß es wie der gute Same im Evangelium „aufgehe in der Stille." Denn allerdings: einer unmittelbaren Verwendung in der Schule oder auch einer mittelbaren, wie B. in seinem Aufruf sie beschreibt, vermögen wir nicht ohne weiteres beizustimmen. Der Gang des Geschichtsunterrichts für unsere obersten Klassen, den B. in seinem Aufruf vorschlägt: — „Zuerst Darstellung des neuen Deutschen Reiches, Verfassung von 1871; dann zurück zur Schilderung der Zerrissenheit um 1792; Selbstauflösung des alten Reichs, Napoleonische Kriege, Austerlitz und Jena; Befreiungskriege; Bundestag mit Vorherrschaft Oesterreichs; Stagnation, Rivalitäten, Demagogenfurcht; Explosion des Volksgefühls 1848, Verfassung in Preußen; Bismarcks Schulung in Frankfurt, Petersburg, Paris; er wird Mittelpunkt 1862; alles weitere ergibt sich von selbst. Danach würde ich erst in der zweiten Jahreshälfte die Zeit vom Ausgang des dreißigjährigen Krieges bis zur Französischen Revolution, diese eingeschlossen, vortragen und besprechen. Endlich nochmalige Rekapitulation des Ganzen in chronologischer Folge, bis auf die Gegenwart" — dieser Gang widerstreitet dem strengen Begriff von Zweck und Methode des geschichtlichen Unterrichts, den wir uns gebildet haben und festhalten zu müssen glauben. Die zweite propädentische Wanderung durch das Geschichtsgebiet, welche die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in den obersten Klassen unserer Gymnasien bildet, muß den Ereignissen in ihrer tatsächlichen Aufeinanderfolge nachschreiten: nur dies ist Geschichte im strengwissenschaftlichen Sinn, nur so werden die Schüler befähigt, weiterhin mit wachsender Reife die Gegenwart und die großen historischen Mächte und Männer wie Bismarck wirklich zu verstehen, und zu Männern geworden, Gegenwart aus der Vergangenheit, Vergangenheit aus der Gegenwart zu erkennen und zu erklären.

Bonn. O. Jäger.

Die **Befreiungskriege 1813–1815**, aus Urkunden, Briefen, Tagebüchern und nachträglichen Aufzeichnungen von Augenzeugen beider Parteien dargestellt von Willi **Capelle**. 2 Teile. Berlin, Hermann Paetel. 1902. Geb. je Mk. 1.75.

Digitized by Google

Der **deutsch-französische Krieg 1870/71**, wie oben, zusammengestellt durch Hans **Vollmer**. 2 Teile. Geb. je 2 Mk.

Die beiden Werke, gefällig ausgestattet, mit Kartenskizzen versehen, aber Gott sei Dank ohne Bilder, 4 Bändchen mäßigen Umfangs, bilden einen Bestandteil der „Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend begründet von Hans Lorenz und Hans Vollmer." Der Gedanke, die beiden großen Kriege, die wir beide als Befreiungskriege bezeichnen dürfen, wenn auch in verschiedenem Sinne, durch eine gleichartige Behandlung mit einander in nahe Beziehung zu setzen, ist gewiß ein sehr glücklicher, und er ist in beiden Werkchen gleichmäßig gut durchgeführt. Der Krieg von 1813 war das Epos unserer Knabenjahre und diese Lektüre war, soll man sagen, getrübt, soll man sagen, gewürzt durch ein gut Teil Aerger und Ingrimm über die Verkehrtheiten und den Halbverrat, die sich gelegentlich an die Koalitionskriegführung hefteten: man erquickte sich an dem soldatischen Grimm gegen die Diplomatiker, deren Feder verdarb, was das Schwert Blüchers und anderer gut gemacht hatte. Diese Würze fehlt dem Epos von 1870 glücklicherweise: der beneidenswerten Jugend von heute ist hier eine Lektüre bereitet, wie sie im langen Lauf unserer Geschichte keine der vorangegangen Generationen genossen hat. Jene erste Befreiungstat von 1813—15 läuft darüber Gefahr, etwas in der Erinnerung zu verblassen und an ihrer erziehenden Kraft für unsere Jugend einzubüßen: wir dürfen es also geradezu als ein Verdienst der beiden Bücher preisen, daß sie an ihrem Teil dieser Gefahr entgegenarbeiten. Es geschieht in beiden Arbeiten in gleich lobenswerter und geschickter Weise: die große Zeit tritt in einer ununterbrochenen Reihe von gut ausgewählten gleichzeitigen Dokumenten und Kundgebungen aller Art hell ins Licht und diese sind durch eine Erzählung verbunden, die in warmem Ton, aber ohne Heldenphrasen und chauvinistische Gespreiztheit die Ereignisse verstehen lehrt. In der Tat haben die Verfasser sich um unsere Jugend — die Jugend aller Art von Schulen, denn die Darstellung ist nicht bloß für Gymnasialschüler lesbar — wohlverdient gemacht: wir unsererseits wollen uns das Verdienst nicht entgehen lassen, unsere Fachgenossen, namentlich sofern sie Schülerbibliotheken verwalten und auf die Elternhäuser Einfluß haben, mit allem Nachdruck auf diese Bereicherung unserer Jugendlektüre hingewiesen zu haben.

Bonn. O. Jäger.

Mit Schwert und Feder. Erinnerungen aus meinem Leben. Von Justus **Scheibert**, Kgl. Preuß. Major z. D. Mit 4 Skizzen in Steindruck und 6 Textskizzen. Berlin 1902. Bei E. S. Mittler und Sohn, Kgl. Hofbuchhandlung. 344 S.

Auch dies ein Buch zum geschichtlichen Unterricht, aus dem der Lehrer gar manches über die Kriege von 1864, 1866 und 1870/71 und die Personen der hervorragenden Heerführer und ganz neues über den Krieg des Jahres 1863 in dem Land lernen kann, das unserem Interesse immer näher rückt, über den nordamerikanischen Sezessionskrieg. Noch mehr aber denken wir bei diesem Buch an die Sekundaner und Primaner, für die diese Schilderungen eine große Anziehungskraft haben werden. Enthalten sie doch eine Fülle spannend und anschaulichst erzählter Kriegsabenteuer und von Beispielen militärischer Bravour und Geistesgegenwart und dies alles vorgetragen von einer durch und durch gesunden und liebenswürdigen Persönlichkeit.

Es ist ein Leben voll Erlebnissen, das uns hier entgegentritt und das sich jetzt schon über 72 Jahre erstreckt. Nachdem der junge Offizier sich bei drei Feldzügen mit Auszeichnung aktiv beteiligt, einen als kommandierter Zuschauer mitgemacht, wurde er infolge zu großen Freimuts zur Disposition gestellt und ergriff nun statt des Schwertes die Feder, die er in der Tat mit nicht minderem Geschick zu führen wußte: er entwickelte sich bald zu einem der bedeutendsten Militärschriftsteller der Gegenwart.

Wir danken ihm, daß er nach zahlreichen Schriften solches Inhalts uns noch hat einen Einblick in seine persönlichen Schicksale und seine Entwicklung tun lassen und daß er das getan ohne Bitterkeit, zu der er wahrlich Anlaß hatte, ja oft mit sprudelndem Humor, so gleich in dem Abschnitt über sein Schulleben, wie es sich unter dem Szepter eines der energischsten preußischen Schulmonarchen des vorigen Jahrhunderts, seines Vaters, abgespielt hat, dessen Bild dem Unterzeichneten durch des Sohnes Schilderung wieder lebhaft in das Gedächtnis zurückgerufen worden ist. [Nachtrag: Der Sohn verschied am 4. Juli.] H.

Mitteilungen.

Zur Frage der griechischen Chrestomathie.

Auf der rheinischen Direktorenversammlung, die jüngst in Bonn stattfand, wurden folgende Thesen über die griechische Lektüre auf der Oberstufe

Digitized by Google

und das Wilamowitzische Lesebuch von Direktor P. Cauer verteidigt und nach lebhafter Debatte mit großer Majorität angenommen:

„1. Durch streng historische Betrachtung des Altertums wird der Begriff des klassischen nicht, wie v. Wilamowitz behauptet, aufgehoben, sondern vertieft und neu belebt.

2. Den eigentlichen Gegenstand der Lektüre im griechischen Unterrichte müssen nach wie vor Stücke in großem Zusammenhang und aus Werken klassischer Art bilden, d. h. aus solchen Werken, in denen ein bedeutender Gehalt sich eine selbständige und eigenartige Form geschaffen hat.

3. Die Abschnitte im zweiten Teile von Wilamowitz' Lesebuch haben fast durchweg nur stoffliches Interesse, sind deshalb entweder der Privatlektüre oder zu gelegentlicher Behandlung denjenigen Lehrfächern zu überlassen, denen sie durch ihren Inhalt angehören.

4. Der erste Teil des Buches bietet nicht einen möglichen Ersatz, aber eine willkommene Bereicherung für die herkömmliche Lektüre der oberen Klassen.

5. Der wissenschaftliche Charakter des Buches wirkt, von manchen Mißgriffen abgesehen, wohltuend und verdient auch von seiten der Schule Beifall, nicht obgleich sondern weil dadurch den Lernenden etwas zugemutet wird.

6. Das ganze Unternehmen des Verfassers ist geeignet die Ueberzeugung zu stärken, daß innerhalb des modernen Bildungswesens das Griechische nicht bloß Anspruch auf Duldung hat, sondern vor anderen Fächern berufen ist eine Kulturmission zu erfüllen.

7. Um das in dem neuen Lehrmittel Gebotene überall voll ausnutzen zu können, würde eine Vermehrung der dem griechischen Unterrichte zugewiesenen Zeit unerläßlich sein."

Wir möchten bei dieser Gelegenheit auch auf die jüngste der uns zu Gesicht gekommenen Rezensionen des Wilamowitzischen Lesebuchs verweisen. Sie steht im Literarischen Centralblatt vom 2. Mai d. J., rührt von H. Stadtmüller her und enthält gegen den Schluß die Sätze: „Im ganzen ist das Lesebuch eine wertvolle Gabe, die dem Gymnasium geboten wird, und wir schließen uns denen nicht an, die es ablehnen. . . . Dem Griechischen im Gymnasium sichern den Bestand seine Autoren, Homer und Sophokles, Herodot und Thucydides, Demosthenes und Plato; dem Gymnasium sie entziehen, bedeutet die Entziehung des Griechischen; mit ihnen und nach ihnen wird ein gutes Lesebuch gute Dienste leisten, ersetzen kann sie kein Lesebuch."

Der Unterzeichnete hat im Frühling des vorigen Jahres in der Neuen preußischen Zeitung vier Artikel über „den griechischen Unterricht und das griechische Lesebuch des Professors U. v. Wilamowitz-Moellendorf" veröffentlicht, in denen er nach Erörterung der verschiedenen Gesichtspunkte, nach denen die Auswahl der griechischen Lektüre im Gymnasium getroffen werden kann und getroffen worden ist, auseinandersetzt, wie nach seiner Ansicht die Durchnahme von Abschnitten des in Rede stehenden Buchs sehr wohl ergänzend zu der sonstigen Lektüre der Gymnasiasten hinzutreten könne.

Uebrigens scheinen uns die Gegensätze, welche bei dem Streit über die neue Chrestomathie zu Tage getreten, in Wirklichkeit keineswegs so schroff zu sein, wie sie sich zum Teil auf dem Papier ausnehmen. Der Autor und, die sein Werk begrüßt haben, sind weit davon entfernt, ein liebevolles Versenken der Schüler in einzelne Autoren, deren Einfluß auf Verstand, Gemüt und Geschmack der Jugend durch lange Erfahrung feststeht, ausschließen zu wollen. Das zeigt beispielsweise die Art, wie v. Wilamowitz in der Innikonferenz über Plato sprach, das zeigen seine Worte über Homer und Herodot in der Vorrede zum Lesebuch. Zweifellos verkennt er auch nicht, daß nur eine monatelang auf einzelne Schriftsteller beschränkte Lektüre die Schüler zu einer größeren Selbständigkeit des Verständnisses und zu einer gewissen Beherrschung des Autors kommen läßt und daß dies von hoher Wichtigkeit für die Entwicklung ihrer Willenskraft und ihres Intellekts ist. Andererseits werden sich die, welche gegen das Wilamowitzische Buch gesprochen haben, gewiß nicht gegen jede Lesung von Bruchstücken prosaischer und poetischer Werke neben der von ganzen Schriften sperren und werden neben dem ethisch-ästhetischen Gesichtspunkt bei der Auswahl der Lektüre auch den historischen gelten lassen und die Pflicht des Gymnasiums nicht bestreiten, den Zusammenhang zwischen der antiken und der modernen Kultur seinen Zöglingen, soweit dies tunlich, durch Lektüre vor Augen zu führen. G. U.

Digitized by Google

Griechische Abiturientenreden.

Es wird in dem diesjährigen Maiheft der Berliner Monatschrift für höhere Schulen darauf hingewiesen, daß am Goethegymnasium bei dem Schlußakt vor Ostern diesmal auch eine griechische Rede von einem der Abiturienten gehalten worden sei: *Περὶ τῶν παρ' Ἕλλησιν εἰς τὸν Χριστιανικὸν τρόπον εἰρημένων*, und daran die Mahnung für die Gymnasien nach Normalsystem geknüpft, daß sie hingehen und desgleichen tun möchten. Uns ist an dem Betrieb des klassischen Unterrichts am Frankfurter Reformgymnasium stets sehr erfreulich gewesen, daß man die sprachlichen Uebungen in beiden antiken Sprachen bis zum Schluß des Gesamtkurses nicht aufgegeben, sondern eifrig gepflegt hat: wir sehen hierin neben der Tüchtigkeit der Lehrer und dem Eifer der Schüler einen Haupterklärungsgrund für die Leistungen in der lateinischen und griechischen Lektüre. Und ebenso erfreulich ist, daß G. R. Matthias sich wiederholt billigend über solchen Betrieb ausgesprochen hat (in der Junikonferenz äußerte er: „Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnasium wird sich doch das Recht nicht nehmen lassen und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen tatsächlich in ganz erfreulicher Weise"). Indes möchten wir nicht unerwähnt lassen, daß eine griechische Abiturientenrede doch nichts sei, was an anderen deutschen Gymnasien nicht vorkomme, worin man sich also speziell das Goethegymnasium zum Muster nehmen sollte. Solche Ausarbeitungen werden in St. Afra und Grimma regelmäßig von einem der Abgehenden vorgetragen und auch an anderen Anstalten kommen sie manchmal vor. Zum Beispiel wurde am Heidelberger Gymnasium 1878 über den Inhalt des sophokleischen Aias griechisch gesprochen, 1885 über *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* und 1898 *περὶ τῆς φιλίας*. Dabei und bei mündlichen griechischen Inhaltsangaben über Gelesenes während des Unterrichts machte der Unterzeichnete stets die Beobachtung, daß den Schülern die Anwendung des griechischen Idioms nicht schwerer, sondern eher leichter fiel als die des lateinischen. Und Beweis dafür war ihm auch, daß wenn er für einen Ausflug auf die Saalburg einen Cyklus von Reden in verschiedenen Sprachen veranstaltete, sich gern immer Jemand gerade zur Uebernahme der griechischen bereit finden ließ. Damit auch beurteilt werden könne, wie weit so etwas glückte, erlaube ich mir den Eingang einer 1897 gehaltenen Ansprache mitzuteilen, wie er mir in der Niederschrift des Verfassers vorliegt, samt dem falschen Gebrauch des Passivs von *μνημονεύω*.

Ὦ ἄνδρες συμπόται! Πολλῶν θνητῶν ἔτι ἐρίγδουπα ῥεγχόντων ἡμεῖς τήμερον ἤδη πολλὰ στάδια ἀπείχομεν τῆς τε Εἰδελβέργης καὶ — ὃ δὴ πλείονος ἄξιον ἂν εἴη — τοῦ διδασκαλείου. Ἀσπαστὸν γὰρ τοῦτο μάλιστα τῇ ὑστάτῃ τῆς ἑβδομάδος, ᾗ δεῖ ἡμᾶς ἄλλοτε πολλὰ ἀπὸ στόματος εἰπεῖν. Ἐκ τούτου οὖν εὐφραινόμενοι τοῦ προστάτου ἡγεμονεύοντος ἐνθάδε ἤλθομεν ὡς ὀψόμενοι πολλὰ τῶν ἐν Τακίτῳ ἀνεγνωσμένων. Καὶ ὥσπερ Ναπολέων πάλαι πρὸ τῆς παρὰ ταῖς πυραμίσι μάχης τοῖς στρατιώταις εἶπεν· „Ὦ ἄνδρες στρατιῶται, ἐνθυμεῖσθε, ὅτι τετρακισχίλια ἔτη καταβλέπει εἰς ὑμᾶς", οὕτως ἡμῖν, ὦ ἄνδρες συμπόται, λέγειν ἔξεστι δισχίλια ἔτη εἰς ἡμᾶς ἀναβλέπειν. Τούτῳ γὰρ τῷ φρουρίῳ καὶ τούτοις τοῖς τείχεσι μιμνῃσκόμεθα τῶν μὲν Ῥωμαίων πολέμων, τῆς δὲ τῶν Γερμανῶν ἀμύνης, καὶ μνημονευόμεθα, ὅτι ὁ μὲν Ῥωμαῖος ἐνταῦθα ἐν φρουρᾷ ἦν, οἱ δὲ Γερμανοί ποτε, ὡς ἐποίησεν ὁ Μέδιμνος, ἀνέβησαν ἐπὶ τὸ τεῖχος καὶ τὸν Ῥωμαῖον καταλαβόντες ᾖδον οὐ παιᾶνα μὲν τοῦ Ὁρατίου, ἀλλὰ τὸ ᾆσμα τόδε τὸ δεινὸν κρυερόν τε·

Digitized by Google

Εἰλή — εἰλή — εἰλήφαμέν σε ἤδη, ἤδη, ἤδη
σὺν τῇ σχισθείσῃ καμισόλῃ,
σὺ πανοῦργε, σὺ πανοῦργε.

Τοῦτο οἱ παλαιοὶ Γερμανοὶ ᾖδον καὶ τοῦτο τὸ μέλος ἠχεῖ, ὁπόταν οἱ νῦν Γερμανοὶ πίνοντες τὸν κρίθινον οἶνον ἠθροισμένοι ὦσιν, μιμούμενοι τοὺς προγόνους, κτλ.

Verfasser ist, wie nebenbei bemerkt werden mag, nicht ein zum Studium der klassischen Philologie Abgegangener, sondern einer, der sich der Medizin zuwandte; und das Griechische hat ihm dabei nicht geschadet: er hat das Staatsexamen mit Auszeichnung bestanden.

G. U.

Die italienischen Istituti tecnici.

Bezüglich dieser Schulen, die den oberen Klassen unserer Oberrealschulen entsprechen, findet sich in dem Maiheft der Monatschrift für höhere Schulen die Anfrage, wie weit sie wohl mit den genannten deutschen Anstalten in Lehrplan und Lehrzielen übereinstimmen. Bis zu einem gewissen Grade antwortet hierauf ein Aufsatz des Unterzeichneten in Nr. 2 der „Südwestdeutschen Schulblätter" vom Jahr 1900, „die neuere Entwicklung des Realschulwesens in Italien" betitelt. Weiteres wird wohl in einiger Zeit in einer anderen Zeitschrift folgen. Das besondere Interesse, das mir bei meinem letzten Aufenthalt in Italien die italienischen Realschulen einflößten, ergab sich aus dem Umstand, daß dieselben gerade den umgekehrten Weg eingeschlagen, den jetzt unsere Oberrealschulen betreten haben. Denn während diese immer mehr streben eine allgemeine Bildung zu geben und für alle höheren Berufsarten vorzubereiten, wodurch sie in Gefahr kommen ihre Eigenart einzubüßen, haben die italienischen Anstalten in immer höherem Grade den Charakter von Fachschulen angenommen.

G. U.

47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Die Versammlung findet Mittwoch den 7. Oktober (Begrüßungsabend Dienstag den 6. Oktober) bis Sonnabend den 10. Oktober d. J. in Halle a. S. statt. Die Versendung des Programms ist erfolgt, weitere Wünsche um Zusendung sind an die Herren Privatdozent Dr. Heldmann (Gütchenstraße 7) oder Oberlehrer Dr. Adler (Franckeplatz 1) zu richten.

Das Präsidium:
W. Dittenberger. W. Fries.

Einladung zur 12. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die diesjährige Versammlung des Vereins wird zu Halle a. S. am Tage vor Eröffnung der Philologenversammlung, Dienstag den 6. Oktober, stattfinden.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Montag den 5. Oktober nachmittags 5 Uhr in dem neben der Universität gelegenen Hotel Zur Tulpe einzufinden.

In demselben Gasthof findet Montag abends 8 Uhr die Begrüßung der Vereinsmitglieder statt.

Die Hauptversammlung beginnt Dienstag 9 Uhr morgens im Auditorium IX der Universität.

Digitized by Google

Zum Hauptverhandlungsgegenstand sind auf der vorjährigen Versammlung die folgenden Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestimmt worden, zu denen von Rektor Dr. Seeliger in Zittau ein Zusatz über den Betrieb der philosophischen Propädeutik, von Oberlehrer Dr. Brandt in Bonn ein solcher über künstlerische Erziehung in Aussicht gestellt ist. Außerdem sind manche Geschäftsangelegenheiten zu erledigen.

Gegen 2 Uhr soll ein gemeinsames Essen, bei dem die Anwesenheit von Damen sehr erwünscht ist, in dem obengenannten Gasthof folgen (das Gedeck ohne Wein zu 3 Mark).

Besonders im Hinblick auf die Wichtigkeit der Verhandlungsgegenstände glauben wir hoffen zu dürfen, daß eine große Anzahl von Vereinsmitgliedern sich zum Gedankenaustausch in Halle zusammenfinden wird.

Auch als Absteigequartier kann das Hotel Zur Tulpe empfohlen werden.

Juni 1903.

Oskar Jäger,
z. Zt. erster Vorsitzender.

Einige Sätze über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums.

Das für Preußen ausgesprochene, von dem deutschen Gymnasialverein aufrichtig begrüßte Wort, daß in Zukunft die Eigenart einer jeden der drei höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei, führt notwendig zu genauerer Erwägung darüber, worin die Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestehe und wie sie in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Geltung zu bringen sei. Der Unterzeichnete hatte das Ergebnis seiner Ueberlegung schon der vorjährigen Versammlung in einigen Sätzen vorgelegt. Da sich aber zur Debatte über dieselben damals die Zeit nicht mehr fand, wurde bestimmt, daß die Diskussion in Halle stattfinden solle. Ich habe inzwischen alle Vorstandsmitglieder und einige andere Hauptvertreter unserer Bestrebungen gebeten, mir freundlichst ihre Meinung über die von mir aufgestellten Thesen zu sagen. Von der großen Mehrzahl ist mir volle Beistimmung auch im Einzelnen ausgesprochen worden. Die Vorschläge zur Abänderung dieser und jener Stelle, die mir von einigen Seiten zugingen, habe ich zum Teil dankbar benutzt, zum Teil werde ich mir erlauben sie in der kurzen Begründung meiner Sätze, die ich der Debatte vorauszuschicken habe, mitzuteilen. Der Wunsch, nicht viel Zeit für die Begründung zu brauchen und der Diskussion zu rauben, hat die nicht übliche Ausführlichkeit der Thesen veranlaßt.

G. Uhlig.

1. Das Gymnasium hat nach wie vor den Zweck zu verfolgen, seine Schüler zur Erfassung der verschiedenen auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen. Von der Verfolgung dieses Ziels darf es sich auch nie durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen, die von einer oberen oder mittleren Klasse zu einem Berufe übergehen, für den Universitätsstudien nicht erforderlich sind.

2. Der Aufgabe, die für Erfassung einer Wissenschaft notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, dient am besten ein Unterrichtsplan, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet macht und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der jugendlichen Kräfte erfordert. Durch keine noch so kunstvolle Verknüpfung der verschiedenartigen Unterrichtsstoffe unter einander kann die Wirkung solcher Lehrplangestaltung ersetzt werden.

3. Wenn das Gymnasium als das Gebiet, auf dem seine Zöglinge vorzugsweise zu arbeiten haben, das der klassischen Sprachen festhält, so ist dies abgesehen von dem kräfteanstrengenden und kräftebildenden Charakter dieses Unterrichtsfaches in dem engen Zusammenhang der modernen Wissenschaften und unserer gesamten Kultur mit dem griechischen und römischen Altertum begründet, sowie in der Tatsache, daß der wichtigste Schlüssel, um den Zugang zum geistigen

Digitized by Google

Leben eines Volkes zu erschließen, die Kenntnis seiner Sprache ist. Und indem der Schüler sich Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum aus den Originalen literarischer Quellen erarbeitet, wird er zugleich auf den Weg quellenmäßiger Erkenntnis und wissenschaftlichen Arbeitens geleitet.

Keineswegs aber soll mit der Bezeichnung des klassischen Unterrichts als Hauptarbeitsgebietes der Gymnasiasten der hohe Wert geleugnet werden, den andere Lehrfächer für die vom Gymnasium zu lösende Aufgabe haben: besonders die Mathematik und Unterrichtsgegenstände, welche die Gabe der sinnlichen Beobachtung auszubilden vermögen, bieten wichtige Ergänzungen dessen, was das Lateinische und das Griechische für die dem Gymnasialzweck entsprechende Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler zu leisten im Stande sind.

4. Der Aufgabe des Gymnasiums widerstreitet es durchaus, sich im klassischen Unterricht mit dilettantischem Treiben und Wissen der Schüler zu begnügen. Was durch ihn erzielt werden soll, kann nur erreicht werden, wenn die Gymnasiasten so weit in ihren sprachlichen Kenntnissen gefördert werden, daß sie eine gewisse Selbständigkeit im Verständnis der Schulschriftsteller gewinnen. Das hierzu erforderliche Einleben in die von den neueren so stark abweichenden alten Sprachen, das zugleich für die Verstandesentwicklung, insbesondere für Klärung der Begriffe, wertvoll ist, wird am sichersten durch Uebungen in Anwendung des Lateinischen und Griechischen, die auf allen Stufen vorzunehmen sind, erreicht.

5. Jede Beschränkung des lateinischen Unterrichts, die es unmöglich macht, die Schüler hier zu einem erfreulichen Grade des Könnens und Verstehens zu führen, trifft den Lebensnerv des humanistischen Gymnasiums. In durchaus nicht geringerem Maße aber gilt dies von der Einengung des griechischen Unterrichts oder von dem Aufhören allgemeiner Verpflichtung der Schüler zur Teilnahme an ihm. Er ist ein unersetzlicher Bestandteil des Gymnasiallehrplanes, wie dieser sich im Laufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat. Das Griechische ist es, das dem Gymnasium sein eigenartiges Gepräge giebt, und ihm gebührt deswegen dort nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung.

Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwenden und haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb zu bestimmen. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zu billigen, wenn man die Zahl seiner Jahreskurse verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

Der Wert eines leidlichen Umfangs der autoptischen Kenntnisnahme griechischer Literaturwerke ist so groß, daß auch an den Anstalten, die dem Griechischen sechs Jahreskurse geben, eine Vermehrung der wöchentlichen Stunden über sechs hinaus wenigstens in den Primen als dringend wünschenswert erscheint.

6. Für den Religionsunterricht ergiebt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

7. Der Unterricht in der neueren deutschen Literatur gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der deutschen Sprache kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung des deutschen Ausdrucks, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Uebersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

Digitized by Google

Der französische und der englische Unterricht können und sollen gleichfalls aus dem griechischen Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

8. Der lateinische Unterricht, unter dessen Aufgaben besonders wichtig auch die ist, daß er dem Griechischen eine sichere Grundlage schaffen soll, hat andererseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwesterssprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt, für die altklassische Lektüre einen (vielleicht den Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden) Plan zu entwerfen, der geeignet ist, diese Beziehungen noch klarer zum Bewußtsein zu bringen.

9. Sehr wesentlich wird ferner der geschichtliche Unterricht durch den griechischen unterstützt: erst durch diesen erhält die Kenntnis der Schüler von griechischer Geschichte urkundlichen Charakter; und zugleich können dieselben für ihre gesamte Geschichtsauffassung und ihre Vorstellung von Geschichtsforschung aus der Lektüre griechischer Historiker und Redner reiche Förderung gewinnen.

Wenn es sehr empfehlenswert ist, auch über den Kreis der üblichen Schulschriftsteller hinaus in geschichtlichen Lehrstunden Kenntnis von griechischen wie lateinischen urkundlichen Belegen für Ereignisse und Zustände zu geben, so ist dies doch nur an den Gymnasien ausführbar, die dem oberen Kurs in der alten Geschichte mehr als ein Jahr widmen.

(Inwiefern der griechische und der lateinische Unterricht auch für das geographische Wissen, die erdkundlichen Anschauungen der Schüler fruchtbar werden können, ist auf der vorjährigen Versammlung des Gymnasialvereins besprochen worden.)

10. Die Hilfe, die das Erlernen der griechischen Sprache dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, sowie dem späteren Studium der exakten Wissenschaften und der Medizin durch die damit erreichte Fähigkeit des sprachlichen Verständnisses zahlreicher Kunstausdrücke bietet, ist mehrfach stark überschätzt, aber auch unterschätzt worden. Recht wünschenswert bleibt es doch immer, daß die unendlich vielen dem Griechischen entlehnten Bezeichnungen Solchen, die sie gebrauchen, nicht bloß in ihrer sachlichen Bedeutung klar sind.

11. Von ganz hervorragender Wichtigkeit endlich ist der griechische Unterricht für die philosophische Propädeutik, die auf den Gymnasien nicht bloß in Verbindung mit der Lektüre philosophischer Schriften Ciceros und Horazischer Dichtungen zu treten hat, sondern noch ungleich höhere Förderung aus der Lesung Platonischer Dialoge empfängt.

Auch kann und soll diese Propädeutik im Gymnasium die Aufgabe lösen, in einem Teil der ihr zur Verfügung stehenden Zeit mit einem Ueberblick über die Entwicklung der griechisch-römischen Philosophie den Schülern eine Vorstellung von den Hauptrichtungen des philosophischen Denkens zu geben und dabei zugleich die von den Griechen geschaffenen, von uns im Original oder in lateinischer Uebersetzung angenommenen philosophischen Kunstausdrücke zu erläutern.

Abgeschlossen Ende Juni 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik.

Vortrag, gehalten in der Ortsgruppe Barmen des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins von Oberl. Dr. Max **Wiesenthal**.

Wenn man Nietzsches bunte Gedankenwelt durchwandert, so erscheint als das seltsamste und originellste ihrer Gebilde die Vorstellung einer ewig gleichen Wiederkunft aller Dinge. Einen wahrhaft unheimlichen Ausdruck verleiht ihr der Philosoph: „Alles unsäglich Kleine und Große dieses Lebens muß dir wiederkommen und alles in derselben Reihe und Folge — diese Spinne und dieses Mondlicht zwischen den Bäumen und ebenso dieser Augenblick und ich selber; — die ewige Sanduhr des Daseins wird immer umgedreht und du mit ihr, Stäubchen am Staube!" Seitdem ihn dieser Gedanke in der erhabenen Natureinsamkeit der Hochalpen „wie ein Blitz" getroffen hatte, war er ganz davon überwältigt und durchdrungen, bis an sein Ende überzeugt, daß er der erste Mensch sei, dem dieser neue Glaube geoffenbart sei. Er hatte also völlig vergessen, daß er selbst ihn schon vordem gekannt und — belächelt hatte. Denn in der „Unzeitgemäßen Betrachtung gegen die Historie" führt er selbst als Meinung der Pythagoreer an, daß bei gleicher Konstellation der himmlischen Körper auch auf Erden das Gleiche und zwar bis aufs Einzelnste und Kleinste wiederkehren müsse. So lehrte auch Heraklit ein periodisch unzählige Male sich wiederholendes Entstehen und Vergehen der Welt, und die Stoiker, die seine Naturphilosophie übernahmen, fügten ausdrücklich hinzu, daß in jeder dieser Welten die gleichen Dinge, Personen und Ereignisse wiederkehren müßten. Schopenhauers Lehre von der Palingenesie oder Wiedergeburt des Willens zum Leben in immer neuen Individuen, eine Lehre, die auf den uralten indischen Seelenwanderungsglauben zurückführt, wird bei der geistigen Abhängigkeit Nietzsches von Schopenhauer ebenfalls nachgewirkt haben. Das größte geistige Erlebnis Nietzsches, das ihm als ebenso furchtbare wie neue Einsicht erschien, stellt sich uns also dar als ein Wiederaufblitzen der Erinnerung an frühere Forschungen.

Als junger Professor der klassischen Philologie in Basel hatte Nietzsche nämlich die ältere griechische Philosophie zu seinem besonderen Studium erwählt und deren Gedanken in sich zu neuem Leben erweckt. Er suchte mit Hilfe dieser Studien in die Kultur- und Erkenntnisprobleme seiner Zeit einzudringen, indem er die Art erforschte, wie die Griechen sie zu lösen versucht hatten. Wenn wir es also unternehmen, uns seine eigene Stellung und Wirkung innerhalb des modernen Geisteslebens dadurch zu veranschaulichen, daß wir ihn mit verwandten Erscheinungen der hellenischen Kulturentwicklung zusammenstellen, so tun wir nichts, wogegen er selbst Einspruch erheben dürfte. Innerhalb des Gebietes und Verlaufes der europäischen Kultur sind nun einmal die Griechen die allein originalen Denker, die jede Form der Weltbetrachtung mit typischer Einfachheit und Schärfe entwickelt haben. Jedes Volk und unsere gesamte Kultureinheit hat den Gang der hellenischen Geistesgeschichte besonders auch darin wiederholt, daß die ursprüng-

Digitized by Google

liche Gebundenheit des Bewußtseins an vererbte, gemeinsame Überzeugungen abgelöst wird durch eine grundsätzliche Auflehnung des individuellen Urteils gegen die Autorität des Glaubens und der Sitte. Auch unser Zeitalter trägt einen solchen geistig revolutionierten Charakter; die kritische Prüfung aller Ueberlieferung und aller Grundsätze hat vorläufig ein Chaos widersprechender Meinungen erzeugt, eine Anarchie der Geister, die nichts mehr über sich und außer sich anerkennen, sodaß unsere Kultur von der „Barbarei" bedroht ist, daß man sich gegenseitig nicht mehr versteht. In dieser Welt der Zersetzung hat nun Friedrich Nietzsche die Erbschaft Schopenhauers angetreten, er ist schon kurz nach seinem geistigen Tode Modephilosoph der Gebildeten und leider auch der Halbgebildeten geworden; war jener der „Philosoph des Jahrhunderts", so ist dieser der Philosoph fin-de-siècle; noch scheint sein Einfluß im Steigen, die von ihm geprägten Schlagwörter tanzen gleich Irrlichtern auf den trüben Gewässern der Alltagspresse. Wo aber finden wir das Urbild eines solchen Aufstandes des Einzelmenschen und eines solchen Einflusses einer subjektiven Philosophie auf die Gebildeten eines ganzen Volkes? Bei den Griechen im Zeitalter der Sophisten.

1.

Der Anfang des 5. Jahrhunderts brachte den Griechen die glückliche Abwehr fremdländischer Gewaltherrschaft. Der Erfolg gegen die Nationalfeinde, Perser und Karthager, und danach der Wettbewerb um den Vorrang unter den Hellenen hatte mit seiner Anspannung aller Kräfte eine nie gesehene Umwälzung des bisherigen engen und einförmigen Daseins zur Folge. Vor allem Athens Aufschwung vollzog sich mit unglaublicher Geschwindigkeit; es ward an Spartas Stelle Führerin Griechenlands, Weltmacht des Handels und Heimstätte und Mittelpunkt der gesamthellenischen Bildung und Kunst. Es war die unvergleichliche Zeit des Perikles, des Sophokles, des Phidias. Die überseeische Großmachtpolitik des Staates erweiterte auch den Horizont des Einzelnen, Kenntnis fremder Verhältnisse lehrte Kritik gegen die eigenen. Die Ansichten gerieten ebenso in Gärung wie das politische und wirtschaftliche Leben. Wie ein ordnender Weltgeist lenkte Perikles die entfesselten Kräfte.

Mit Perikles' Tode begann in Athen die ideale Vaterlandsliebe zu schwinden, die nackten Interessengegensätze und Machtgelüste der demokratisch-bürgerlichen und der aristokratisch-junkerlichen Partei bekämpften sich ohne Achtung vor Gesetz und Recht, während der Feind im Lande lag und das unordentliche Leben hinter den Festungsmauern Zucht und Sitte verdarb. Immer mehr wurde im Laufe des peloponnesischen Krieges aus dem politischen Gegensatz von Demokratie und Aristokratie ein sozialer, der von Besitzlosen und Besitzenden. Schamlos mißbrauchte die besitzlose Masse ihre politischen Rechte zur Ausbeutung der Besitzenden; diese suchten ihren Einfluß zu erhalten und zu mehren durch eine neue Art von Bildung, die sie der Masse überlegen machte. War die musisch-gymnastische Bildung allgemein gewesen, die neue wissenschaftliche verband sich mit dem Besitze. Ihre Verbreiter waren die Sophisten, Wanderlehrer, die sich anheischig machten, jedem gegen Bezahlung σοφία Lebensweisheit oder ἀρετή Tugend, d. h. bürgerliche Tüchtigkeit und vor allem die dazu im demokratischen Staate

Digitized by Google

unerläßliche Redekunst beizubringen. Das Auftreten dieser Sophisten bedeutet das Zusammentreffen einer politischen und sozialen mit einer wissenschaftlichen Entwicklung.

Das voraufgehende Jahrhundert kann man als das naturphilosophische bezeichnen. Die griechischen Physiker von Thales bis auf Anaxagoras, den Freund des Perikles, wagten sich kühnlich an das höchste Problem: den Grund aller Naturerscheinungen, das Wesen und Prinzip der Welt suchten sie rein mit Hilfe ihres Verstandes zu erfassen. Nachdem man es zunächst mit einem Urstoffe als Erklärung versucht hatte, fand Pythagoras das Prinzip der Welt in der Zahl, im Verhältnis der Dinge zu einander, Parmenides und seine eleatische Schule in dem absoluten, unteilbaren, unveränderlichen Sein, Heraklit gerade umgekehrt in der unaufhörlichen Veränderung des Weltstoffes, des Urfeuers, in einem ewigen Werden und Vergehen, dem ewigen Flusse aller Dinge, deren Vater der Kampf ist. Heraklit, der Weise von Ephesus, hat bis auf den heutigen Tag die größte Wirkung ausgeübt. Seinen Satz, daß in der Natur kein absolutes Sein bestehe, erkennt heute jeder Naturforscher an. Den Kern der modernen Entwicklungslehre kann man, wie ein englischer Forscher sagt, gar nicht packender ausdrücken als seine markigen Sprüche und geistvollen Bilder tun. Gemeinsam ist dieser ganzen Naturphilosophie, daß sie nur mit der Körperwelt rechnet (selbst der Nus, der Weltgeist, den Anaxagoras annahm, ist unpersönlich, vielleicht nur der vollkommenste Stoff). Sie ist also materialistisch im wissenschaftlichen Sinne. Zu ihrem Aufbau der Welt kann sie die griechischen Volksgötter und Religionsvorstellungen nicht gebrauchen; sie läßt sie entweder neben ihrer Lehre bestehen und ehrt sie als Stützen der Sittlichkeit, wie die Pythagoreer in ihren Bünden taten, oder sie kümmert sich um sie nicht als um törichte Einbildungen des großen Hansens, was Demokrit empfahl, oder aber sie greift den Götterglauben des Volkes vom Standpunkt einer geläuterten Auffassung grundsätzlich an, wie der Eleate Xenophanes tat, von dessen scharfen und treffenden Streichen gegen die allzumenschlichen Schwächen der homerischen Götter sich der griechische Polytheismus nie recht erholt hat. Die griechische Physik ist also atheistisch. Ihre metaphysischen Theorien brachten sie in solchen Gegensatz zum Augenschein, daß sie erklären mußte: die Sinne lügen, ihre Wahrnehmungen sind nichts wert, nur der Verstand ist zur Erkenntnis brauchbar. Sie ist also intellektualistisch — in naiver Weise, ohne sich Rechenschaft über die Möglichkeit der Vernunfterkenntnis zu geben. Soweit sich die Physiker über Moral äußern, halten sie am altgriechischen Ideal der bürgerlichen Sittlichkeit fest, bei dem Glückseligkeit des Einzelnen erreicht wird durch σωφροσύνη, Maßhalten, Selbstbeherrschung. Ihre Moral wurzelt also nicht in ihrer wissenschaftlichen Theorie, sondern im Herkommen. Alle erscheinen aristokratisch gesinnt, sie entstammten ja auch den wirtschaftlich unabhängigen Kreisen; ihre aristokratische Gesinnung ward noch gesteigert durch das Bewußtsein geistiger Vornehmheit gegenüber der gedankenlosen Masse, auf die Heraklit schimpft wie nur je sein getreuer Anhänger Nietzsche über die „Viel-zu-vielen". Und damit lenken wir unsern Blick auf die verwandten Erscheinungen des europäischen Geistes-

Digitized by Google

lebens im neunzehnten Jahrhundert, von denen Nietzsche — ein Kind seiner Zeit viel mehr, als er wußte und zugab — beeinflußt worden ist.

Was dem verflossenen Jahrhundert seine einzigartige Stellung in der Menschheitsgeschichte gibt, ist die Beherrschung der Naturkräfte, die unvergleichliche Entwicklung der Technik, die fast schrankenlose Möglichkeit des Verkehrs und die hierdurch bewirkte Umgestaltung des gesamten Völker- und Einzellebens bis ins Geringfügigste. In Hinsicht der großen Probleme des menschlichen Geistes dagegen ist der Fortschritt durch neue Ideen nicht so imposant. Zwar zeigt der Anfang des Jahrhunderts in Deutschland, die Zeit des alten Goethe und der Philosophie Fichtes, Schellings, Hegels, der Freiheitskriege und der Sehnsucht nach Einheit und Freiheit, einen fast rein idealistischen Charakter. Aber infolge der Verwertung von Dampf und Elektrizität und des Wettbewerbes der Völker sind das Erwerbsleben, die materiellen Interessen mehr und mehr in den Vordergrund alles Strebens getreten; wie einst in Athen, spielt der politische Hauptkampf sich nicht mehr zwischen Parteien ab, die für Ideale streiten, sondern zwischen wirtschaftlichen und sozialen Interessengruppen. Der Einzelne setzt seinen Vorteil über den des Ganzen. Die alte Einfachheit der Lebensführung, die herkömmliche Sittlichkeit, der einfältige Glaube, das Streben nach idealen Zielen — sie sind schwer erschüttert, in manchen Kreisen ganz geschwunden. Und auch bei uns tritt die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in Wechselwirkung mit einer wissenschaftlichen Richtung, nach der man diese Zeit das naturwissenschaftliche Jahrhundert nennt. Eigentümlich ist, im Gegensatz zur griechischen Physik, der philosophischen Ausprägung unserer Zeit das Mißtrauen gegen die menschliche Vernunft. Nach Schopenhauer ist das Wesen der Wirklichkeit nur Wirken, der „Wille zum Dasein"; die wahrnehmbare Welt ist nur unsere „Vorstellung"; das Leben ist ein vernunftloser Kampf aller „Willenszentren" gegeneinander. Ebenso heraklitisch formuliert dann Darwin das Lebensprinzip der Natur als „Kampf ums Dasein". In dem von Auguste Comte neubegründeten „Positivismus" verübt schließlich die Philosophie Selbstmord: indem sie auf jede Spekulation über die letzten Ursachen und Zwecke verzichtet, begnügt sie sich mit der „Beschreibung der Tatsachen", des durch die sinnliche Wahrnehmung Ausgemachten und Feststehenden, des „Positiven", und löst sich so in die einzelnen Erfahrungswissenschaften auf. Durch Ausscheiden jeglichen Denkens, welches über das von den Sinnen gelieferte Material hinausgeht, wird sie materialistisch. Zwar glaubte Schopenhauer durch seinen Satz „Kein Objekt ohne Subjekt" allen Materialismus auf immer unmöglich gemacht zu haben. Aber die zeitbeherrschende Naturwissenschaft schrieb doch der Körperwelt einen von Vorstellung und Erkenntnis unabhängigen Bestand zu, die Biologie ließ zur Erklärung aller Lebensvorgänge nur mechanisch, nach bestimmten Gesetzen wirkende Ursachen gelten. Ihre Entwicklungstheorien verwerfen jede außerhalb der Natur stehende schaffende Kraft, sind also insofern atheistisch. Unter ihnen hat den größten Einfluß, auch auf Nietzsche, die Darwinsche Abstammungslehre gewonnen. Darwin meinte jedoch, daß sich mit seiner Hypothese die christliche Ethik wohl vertrage; auch Schopenhauer ver-

Digitized by Google

band mit seinem Atheismus wenigstens in der Theorie eine buddhistisch gefärbte Moral des Mitleids, von der er behauptete, daß sie die echte christliche sei. Die Ethik der modernen Philosophen und Naturforscher wurzelte also wie die der griechischen Physiker nicht in ihren Theorien, sondern in den Anschauungen ihres Kulturbereiches. Und gegenüber dem „blinden und wüsten Menschenhaufen", besonders aber allen Gläubigen gegenüber fühlten sich Philosophen und Vertreter der exakten Wissenschaften mit nicht minderem Stolze denn jene Alten als eine Aristokratie der „freien, höheren Geister".

2.

Die hervorgehobenen Züge mögen in flüchtigem Umriß die geistigen Umwelten andeuten, in denen die Sophistik und das Nietzschetum emporgewachsen sind. Was aber eigentlich ein Sophist sei, war schon für Plato nicht leicht zu bestimmen, und ebenso schwer ist es, aus dem Chaos der Nietzscheschen Aphorismen den philosophischen Kern herauszuschälen. Das Hindernis liegt darin, daß diese verwandten Geister weder die wissenschaftliche Energie besessen haben, ihre Ansichten zu einer einheitlichen Lehre, einem System, zu verarbeiten, noch eine bestimmte Methode, wie Sokrates oder Kant, angewendet haben. Im Grunde ist es ihnen ja auch nicht um die Erkenntnis zu tun, sondern nur um das Leben. Die „Wahrheit" zu erkennen erscheint ihnen als unmöglich und unnütz — also begnügen sie sich mit leichten Folgerungen aus den vorhandenen Systemen, um ihre Auffassung „wahrscheinlich" zu machen, ihren Ueberdruß an der bisherigen Philosophie und ihre skeptische Stimmung zu rechtfertigen. So baut sich die Erkenntnistheorie des Sophisten Gorgias auf der eleatischen Lehre auf. „Es ist nichts", behauptet er, „wäre etwas, so wäre es nicht zu erkennen; wäre etwas erkennbar, so wäre es nicht mitteilbar", d. h. es besteht nicht nur eine Unsicherheit in den Wahrnehmungen der Sinne, sondern es gibt überhaupt keine objektive Wahrheit. Zu dem gleichen Ergebnis kommt Protagoras auf Grund des heraklitischen Satzes vom Flusse aller Dinge: die Dinge sind für jeden nur das, was sie ihm scheinen, es gibt nur subjektiven Schein der Wahrheit, kein allgemeingültiges Wissen, sondern nur individuelles Meinen. „Der Mensch ist das Maß aller Dinge" lautet die lapidare Formulierung dieser Denkweise, die in alle wissenschaftlichen und sittlichen Ueberzeugungen der Griechen Bresche legte. Zum ersten Male in unserer Kulturentwicklung sehen wir hier die Gebildeten eines ganzen Volkes dem Grundsatz der individuellen Subjektivität huldigen, nichts Gegebenes ohne Prüfung für wahr anzunehmen. Die besten Männer ihrer Zeit, einen Perikles, Thukydides, Sokrates, ergriff dieser Geist der Aufklärung. Es lag in der Natur der Sache, daß er zunächst auf allen Gebieten sich verneinend äußerte. „Von den Göttern weiß ich nichts zu sagen, weder ob sie sind, noch ob sie nicht sind": dieser Satz des Protagoras klingt fast verächtlich gegenüber dem Volksglauben, er eliminiert den göttlichen Einfluß aus der menschlichen Lebensführung. Folgerichtig war die Auffassung, daß der Mensch nicht das Geschöpf, sondern der Schöpfer seiner Götter sei. Prodikus erklärte die Entstehung der Religion aus der Verehrung des Nützlichen z. B. der Sonne, Kritias gab sie für Erfindung eines klugen Mannes aus, der durch die Furcht vor den Göttern im Himmel das heimliche

Digitized by Google

Unrechttum habe verhüten wollen. Ihre berechtigten Bedenken suchten aber die Sophisten durch keine geläuterte Vorstellung zu heben, sondern mit dem Glauben an diese Form der Religion ließen sie leichtfertig die Religion selbst fahren. Es ist bei den Neuauflagen, die der Protagoreische Relativismus in der Lehre der französischen Encyklopädisten und des Positivismus und schließlich bei Schopenhauer und Nietzsche gefunden hat, nicht besser ergangen. Aber diese Leugnung jeder allgemein giltigen Erkenntnis widerlegt sich eigentlich selbst, sobald sie ihre Lehre begründen, Tatsachen feststellen, Schlüsse ziehen will. Es müßte denn sein, daß diese Skepsis mit einigen der griechischen Sophisten erklärte, man dürfe im Grunde gar nichts behaupten. Das wäre ein würdiges Ende ihrer Weisheit, ein Ende, zu dem auch Nietzsche auf dem Wege war, wenn er, wie der Cyniker Antisthenes, in jeder Verbindung eines Subjektes mit einem Prädikate einen Irrtum sieht.

Auch Nietzsche erkennt keine Axiome an, keine Voraussetzungen oder Normen, auf denen die Möglichkeit giltiger Erkenntnis beruht. Man dürfe keine Uebereinstimmung zwischen Denken und Wirklichkeit annehmen, jedes Erkennen sei subjektiv und relativ, d. h. es sage nichts aus über das eigene Sein der Dinge an sich, sondern nur über unsere Beziehungen (Relationen) zu ihnen. Er eignet sich also den Satz des Protagoras an, daß alle Wahrheit nur für den Einzelmenschen gelte. Diesen Begriff „wahr", = der Wirklichkeit entsprechend, will er überhaupt aus der Welt schaffen, „umwerten"; er soll von nun an bedeuten: nützlich, wertvoll, lebenerhaltend, dem Willen zur Macht dienend. Denn es gebe gar keinen selbständigen Trieb nach Erkenntnis, sondern diese arbeite als Werkzeug des Willens zur Erhaltung des Lebens und der Macht. Was in unserer Erkenntnis relativ richtig sei, verdanken wir der Sinnestätigkeit; denn nicht diese, sondern gerade unsere Vernunft sei die Quelle aller „allzumenschlichen" Irrtümer. Vernunft ist ihm nämlich nur eine höhere Stufe der Phantasie, welche die Sinneswahrnehmungen durch Deutungen wie Einheit, Dinglichkeit, Substanz „verfälscht", die Welt der Dinge zu einer Illusion, einem Blendwerk macht. Auch die Erzeugnisse des Denkens, die Begriffe, sind ihm etwas rein Subjektives, weil es infolge des heraklitischen Flusses des Geschehens überhaupt nichts Seiendes, Festes gebe. Eine andere Welt als die unserer Vorstellung gibt es aber nicht, die Welt des „Dings an sich" ist eine „Hinterwelt", eine „Wunschwelt". Auch eine Mitteilbarkeit der individuellen Illusionswelt hält er, wie Gorgias, für ausgeschlossen, wenn man sich auf Aeußerungen, wie: „Es gibt wahrscheinlich viele Arten von Intelligenz, aber jede hat ihre Gesetzmäßigkeit, welche ihr die Vorstellung einer anderen Gesetzmäßigkeit unmöglich macht", oder auf das Zarathustrawort verlassen dürfte: „Zu jeder Seele gehört eine andre Welt; für jede Seele ist jede andre Seele eine Hinterwelt." Aber man kann sich eben bei N. auf seine Worte nie verlassen; unter dem Deckel desselben Buches bergen sich die erstaunlichsten Widersprüche; seine Gedanken sind blinkende Einfälle ohne Folgerichtigkeit, aus Stimmungen geboren und in übertrieben zugespitzter Form vorgetragen. Seine Methode ist eben wie die der meisten Sophisten mehr eine Streitkunst, eine Eristik, als eine systematische Widerlegung

Digitized by Google

entgegenstehender Ansichten. Dazu kommt, daß dem kritischen Sensualismus, der skeptischen Auffassung, wie ich sie hier aus dem wirren Knäuel seiner Aphorismenbücher herauszuwickeln gesucht habe, eine intellektualistische Periode seiner Entwicklung vorausging, in der er noch seine Weltanschauung auf wissenschaftlicher Forschung aufbaute, und daß diese Entwicklungsstadien ineinander übergreifen. Das Ergebnis seiner Erkenntnistheorie ist jedenfalls der Satz: „Nichts ist wahr!" So ist ihm denn auch die Religion nichts als ein Irrtum, entstanden aus einer falschen Auslegung gewisser Naturvorgänge im Traume. In allen Wandlungen, die der Denker Nietzsche seit seiner für ihn entscheidenden Bekanntschaft mit den Werken Schopenhauers durchgemacht hat, ist er sich nur in einem treu geblieben: in seinem Atheismus, auf den er so stolz ist. Seine „Gottlosigkeit", die er in der Prophetengestalt Zarathustras „des Gottlosen" verkörpert, trägt einen angreifenden Charakter, und richtet sich mit steigender Heftigkeit gegen das Christentum und seine Moral, bis sie nach den cynischen Parodien des „Zarathustra" in seinem letzten Werke, dem „Antichrist", in die schrillen Mißtöne wütender Schimpferei ausklingt.

3.

Wenn der Mensch „Vernunft und Wissenschaft verachtet", auf Erkenntnis verzichtet, so findet er Befriedigung nur in Tätigkeit oder Genuß, an die Stelle des Wissens tritt als Prinzip seines geistigen Lebens das Wollen. Die moderne, auf physiologischer Grundlage ruhende Psychologie hat natürlich volles Recht, gegenüber dem Intellekt die „unbewußten Schlüsse" als Mittel unsrer Anschauungen, das unbewußte Triebleben als Quelle der psychischen Vorgänge aufzudecken. Gefährliche Folgerungen aber sind bisher unvermeidlich gewesen, wenn eine praktische Lebensphilosophie sich auf den Zweifel an der Wahrheit des menschlichen Denkens stützt; denn dann ist es auch zweifelhaft, ob es eine für alle Glieder desselben Kulturkreises geltende Sittlichkeit gibt. So haben zwar die Begründer der sophistischen Tugendlehre sich noch nicht in Widerspruch gegen die herkömmliche griechische Moral gesetzt, und den persönlichen Wandel dieser achtenswerten und verdienstvollen Männer trifft ein Vorwurf so wenig wie den Nietzsches. Prodikos z. B. entscheidet sich in der bekannten Erzählung von Herakles am Scheidewege für ein Leben der Tat gegen das des Genusses. Gorgias aber ließ schon keine einheitliche Sittlichkeit gelten, sondern nahm verschiedene Moral für verschiedene Lebensalter, Geschlechter, Stände an, für den Freien z. B. eine andere als für den Sklaven. Und wenn Protagoras sich anheischig machte zu lehren, „wie man die schwächere Sache zur stärkeren mache", so heißt das doch in schlichterer Sprache, wie man dem Unrecht zum Siege und zum Scheine des Rechtes verhelfe. Der Begriff des Rechtes lockte die rein individuelle Moral mit ihrem „Erlaubt ist, was gefällt" an das wissenschaftliche Tageslicht. Nachdem Hippias die verdienstvolle Unterscheidung zwischen natürlichem und willkürlichem (positiven) Recht gefunden und erklärt hatte, das Gesetz zwinge den Menschen zu vielem gegen seine Natur, folgerte der Sophistenschüler Kallikles: „Natur und Herkommen stehen in den meisten Fällen in Widerspruch. Die herkömmliche Autorität der Sitte und der Stadtgesetze ist demnach eine unberechtigte, naturwidrige Beschränkung der menschlichen Freiheit, das natür-

Digitized by Google

liche Recht ist das des stärkeren; Gesetze, Rechtsgleichheit, staatliche Ordnung also, hat die Masse der Schwachen erfunden, um sich vor den Starken zu schützen. Kommen diese zur Erkenntnis ihres Vorteils und ihrer Kraft, so zerreißen sie wie Löwen die Netze der Werturteile, mit denen man ihre Instinkte gefesselt hat. Während hier also als Quelle der Werte die „Sklaven", wie Nietzsche sagen würde, angesehen werden, erklärt des Kallikles Doppelgänger Thrasymachos in Platos Staat: das Gesetz ist der Vorteil des Stärkeren, des Herrschenden. Das ist nur scheinbar ein Gegensatz: denn wo die Masse die Gesetze macht, ist sie eben den Einzelnen gegenüber der Stärkere. Ausdrücklich „unwertend" rechnet Thrasymachos die Ungerechtigkeit zur Tugend und Weisheit, die Gerechtigkeit zum Laster und zur Torheit. Nach dem Naturgesetz hat also der Mächtigere das „Recht", den Schwächeren zu unterdrücken und zu seinem Vorteil auszubeuten. Mit dem Recht stellt sich der „Wille zur Macht" ein: das Ideal des Kallikles ist der Raubmensch, repräsentiert durch Herakles, der dem Geryones die Rinder nicht etwa raubt, oh nein, so drückt sich die „Masse" aus; „wegtreibt, ohne sie zu kaufen" — so sagt man „jenseits von gut und böse". Als Gewaltherrscher ungestraft tun zu dürfen, was einem beliebt, das ist das höchste Ziel, so wie es dem Archelaus gelungen ist, dem Makedonerkönig, der sich durch blutige Verbrechen den Weg zum Throne gebahnt hatte. So endete die sophistische Tugendlehre — nachdem Protagoras noch Gerechtigkeit und Scheu vor Unrecht als angeboren angesehen hatte — mit der Erklärung des brutalsten Egoismus, der vor nichts zurückbebt. Und diese Antimoral war des Beifalls gewiß bei Tausenden, wie Plato im Staat sagt, die damals zu leiden hatten unter der Herrschaft der Vielen und Schlechten.

Während die Sophistik, von vornherein auf das Nützliche, praktisch Verwertbare gerichtet, mit ihrer Lehre nur eine Ertüchtigung zum Kampf ums Dasein im privaten und öffentlichen Leben anstrebte, ohne sich auf wissenschaftliche Begründung aus einem Moralprinzip einzulassen, hat Nietzsche den größten Teil seiner Lebensarbeit darauf verwandt, seine „Umwertung" der Moralbegriffe gut und böse einleuchtend zu machen. Bei aller Offenheit, mit der ein Kallikles und Thrasymachus bei Plato reden, und wenn auch Plato schon den Protagoras (im Theätet) von einer „Umwertung (*μεταβάλλειν*) von gut und böse" sprechen läßt, waren sich die ersten Sophisten der Umwälzung, die sie in den Zeitanschauungen herbeiführten, wohl nur halb bewußt. Nietzsche dagegen hat mit vollem Bewußtsein seine Gedanken bis in die äußersten Konsequenzen verfolgt und ihnen den schroffsten zynischsten Ausdruck verliehen. Er erwähnt zwar die Sophisten als seine Vorbilder nicht — aber das tut er ja überhaupt bei seinen Quellen nicht, nennt sogar Schopenhauer, Darwin und Comte nur, wenn er gegen sie polemisiert, bemüht, überall als völlig original und ganz unvergleichlich zu erscheinen; trotzdem ist es mir nicht zweifelhaft, daß mindestens eine unbewußte Erinnerung an seine früheren Studien über die griechische Philosophie ihn bei seiner Morallehre ebenso beeinflußt hat, wie bei der Wiederentdeckung der heraklitisch-stoischen *παλιγγενεσία*, der ewigen Wiederkunft.

Für Nietzsche ist wie für die Sophisten das metaphysische Hauptproblem aller Philosophie, die Frage nach dem Weltursprung und dem Weltzweck,

Digitized by Google

ganz nebensächlich. Ihr Problem ist nicht die Welt, sondern der Mensch. Man kann bei ihnen nicht von einer Weltanschauung im eigentlichen Sinne sprechen, sondern nur von einer Lebensauffassung; sie stehen auf der Grenze von Philosophie und Politik. Bei Nietzsche hängt das Moralproblem aufs engste zusammen mit dem der Kultur. Alle bisherige Kultur hat den Sinn, den Menschen aus einer wilden Bestie zu einem gezähmten, gesitteten Wesen zu machen. Das Mittel zu diesem Zweck ist die Moral im weitesten Sinne, also Religion, Wissenschaft, Kunst mitumfassend. Nietzsche aber bekämpft die Auffassung, daß der Raubmensch ein zu überwindender Typus, der Kulturmensch das zu erstrebende Ideal sei. Das Ergebnis unserer Kultur ist in seinen Augen Widernatur, Verweichlichung, Entartung und Verfall, geistiger wie leiblicher. Also ist dasjenige Kulturideal, das sich ein Niederringen der Raubtierinstinkte zur Aufgabe setzt, wegen dieses Ergebnisses zu verwerfen. Die Entartung der europäischen Kultur sei erst herbeigeführt durch die platonisch-jüdisch-christliche Moral der „Askese". Deshalb müsse diese Moral in ihrer Allgemeingiltigkeit vernichtet werden, wenn man das neue Kulturideal erreichen will, das des „Übermenschen". Das Ziel der Menschheit sei nämlich nicht die Erhöhung des Niveaus der Masse, der „unheilbar Mittelmäßigen", der „Viel-zu-vielen", sondern Unterdrückung der „Herde" zu Gunsten einer kleinen Zahl überragender Kraftmenschen. Darin habe der Anfang jeder „höheren" Kultur bestanden, daß eine kriegerische Rasse von Barbaren, furchtbare Raubmenschen, sich auf schwächere, friedlichere Rassen warfen und sie knechteten. Diese „blonden Bestien" als die vornehmste Kaste bezeichneten nun alles, was sie taten und was ihnen eigentümlich war, als gut, alle Eigenschaften der Unterjochten, der „Sklaven", des „Pöbels" als schlecht. Die Sklaven dagegen bezeichneten gerade die Eigenschaften der Herren, wie Hochmut, Härte u. s. w. als böse, weil sie ihnen fürchterlich sind, dagegen als gut die Tugenden, die der Herde nützen, wie Mitleid, Gemeinsinn, Gehorsam. Sonach gebe es zwei Wurzeln aller Moral, in den Ansichten der Herren und denen der Sklaven. So lange nun die „Herrenmoral", welche den Einzelnen dem freien Walten seiner Triebe überläßt und ihm höchstens Pflichten gegen seines Gleichen auferlegt, in Geltung war, sei die goldene Zeit der Kultur gewesen. Der Inbegriff aller Instinkte des gesunden Menschen aber sei der „Wille zur Macht". Da der Sinn der Natur wie der des Menschenlebens Wille zur Macht sei, so müsse eine kleine Schar Auserwählter, „höherer, ganzerer Menschen", um naturgemäß leben zu können, zurückkehren zur Herrenmoral, die Mitleidsmoral aber den Sklaven, den Christen, den „entarteten Herdenmenschen" überlassen, die nur zur Ausbeutung für die wenigen Übermenschen da seien und denen gegenüber diese keine Pflichten hätten. Die Kultur sei entartet durch den Mangel an Egoismus, der nach Nietzsche „zum Wesen der vornehmen Seele" gehört. Für den Vornehmen ist nicht Mitleid eine Tugend, sondern Grausamkeit. Gewissen, Reue, Gerechtigkeit, Mitleid sind nur Zeichen von Schwäche. Die Sklavenbegriffe gut und böse, = nützlich und furchtbar, müssen von der Herrenmoral des Übermenschen wieder umgewertet werden in „gesund" bezw. „schwach, entartet in den Instinkten": gesund ist der, welcher einen starken egoistischen

Digitized by Google

Willen hat, entartet, wer mitleidig oder selbstlos ist; die Herrenmoral der Vergangenheit und Zukunft ist „moralinfrei", „jenseits von gut und böse". Daß die jetzige europäische Moral allgemein anders urteilt, soll daher rühren, daß der jüdisch-christliche „Sklavenaufstand in der Moral" siegreich gewesen sei, daß die Herde über das prächtige Raubtier, die Askese über den Willen zur Macht triumphiert habe.

Soweit Nietzsches Antimoral. Er geht also von der pessimistischen Voraussetzung aus, daß die europäische Menschheit unter der Herrschaft der jetzigen Kultur und Moral physiologisch entartet sei. Den Beweis dafür bleibt er schuldig. Die Entstehung der Kultur ist ein Problem, um dessen Enträtselung sich Ethnologen, Anthropologen, Soziologen, Linguisten und Kulturhistoriker heute wetteifernd abmühen. Der aphoristische Denker beantwortet die Frage mit erstaunlicher Einfachheit durch einen soziologischen Mythus: denn mehr ist seine Theorie von den Herrenrassen und Sklavenrassen und ihren Moralen nicht. Das ist im Grunde dieselbe Methode, mit der Protagoras in dem platonischen Dialog die Entstehung menschlichen Zusammenlebens und aller Gesittung mittelst eines Schöpfungsmythus zu veranschaulichen sucht. Zur Begründung seiner These hat der ehemalige Philologe Nietzsche eigentlich nichts als — Etymologien von solcher Naivetät, daß wir uns in das Jünglingsalter der Sprachwissenschaft, wie sie von Heraklit und seinen sophistischen Schülern geübt wurde, zurückversetzt glauben. Daß von den griechischen Aristokraten die Wörter ἀγαθός und κακός auch in politischem Sinne gebraucht wurden zur Bezeichnung der Vornehmen und der geringen Leute, daß ἀγαθός auch den guten d. h. tapfern Krieger bezeichnet, was beweist das für die Entstehung der Kultur und der Moral? Diese angeblich funkelnagelneue Weisheit wird schon unsern Primanern etwas altbacken vorkommen. Zur Erheiterung will ich aber doch ein paar Proben Nietzschescher Etymologie zum Besten geben: „Das lateinische bonus glaube ich als der Krieger auslegen zu dürfen . . . bonus somit als Mann des Zwistes, der Entzweiung (duo), als Kriegsmann: man sieht, was im alten Rom an einem Manne seine Güte ausmachte. Unser deutsches gut selbst: sollte es nicht den Göttlichen, den Mann göttlichen Geschlechtes bedeuten?" Das lateinische malus (schlecht) bringt N. zusammen mit μέλας (schwarz), um daraus zu folgern, daß es ursprünglich eine dunkelfarbige unterjochte Urbevölkerung Italiens bezeichnete! Und dieselbe Ueberraschung, die dem Philologen diese Etymologien bereiten, mag der Historiker empfinden bei dem seltsamen „historischen Roman" oder der kulturphilosophischen Dichtung von der Entartung der Kultur und dem Erfolge der Sklavenmoral, durch welche die „Plebejer", die „Pöbelmänner" Sokrates und der von ihm „verdorbene" Plato über die griechische, Jesus und Paulus über die römische, Luther über die italienische Herrenmoral gesiegt und dadurch — die Kultur-Menschheit ruiniert haben!

Doch ich widerstehe der Versuchung zu billiger Kritik und kehre zur vergleichenden Darstellung zurück. Für Nietzsche ist also das Recht des Stärkern ebenso das Naturgewollte, also Gute, wie für den Sophisten Kallikles: gleich diesem findet er sein Ideal verkörpert in den großartigen Verbrechertypen der

Digitized by Google

Geschichte; wie jener für Archelaus, begeistert er sich für einen Cesare Borgia und Napoleon. Der Egoismus ist das Gesunde, — der Altruismus, die Selbstlosigkeit das Krankhafte und Entartete. Der große Einzelne, wie ihn die italienische Renaissance hervorbrachte, der Übermensch ist das Ziel der Menschheit, der Instinkt mehr wert als die Vernunft, ja der Leib mehr als der Geist. Mit Frohlocken macht er die Geheimlehre jener fürchterlichen orientalischen Mördersekte der Assassinen zum Wahlspruch für die auserwählte Handvoll seiner Übermenschen: „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt.“ Damit ist allerdings der Satz des Protagoras überboten; nicht mehr der Mensch ist das Maß aller Dinge, sondern der Untermensch, die Bestie im Menschen. Das gäbe ein schnelles Ende: nach Wegfall jeder Selbstzügelung müßte die Anarchie der Instinkte notwendig zum körperlichen oder geistigen Untergang führen. Die Weltgeschichte zeigt es an den Beispielen eines Caligula und Nero.

Aber man muß von Nietzsches allzukräftigen Worten immer ein gut Teil abziehen, damit ihr Sinn nicht als ein Unsinn erscheint. In dem Bestreben, einen völligen Gegensatz gegen die herrschenden Moralanschauungen aufzustellen, hat er in dem Bilde der rein individualistischen Anti-Moral des Übermenschen die Farben so grell und dick aufgetragen, daß es wie eine groteske Karikatur wirkt. Wo es ihm nicht darauf ankommt, „mit dem Hammer zu philosophieren,“ das heutige Kulturideal zu zerschlagen, sondern positiv die neue europäische Gesellschaft aufzubauen, da bekommt sein Übermensch wesentlich sympathischere Züge als sie die historischen Über- oder Raubtiermenschen zeigen. Der abstrakte Individualismus ist eben praktisch unmöglich, ohne Selbstbeherrschung und ohne menschliche Gemeinschaft kann auch der Übermensch nicht existieren. Nietzsche faßt daher den „Übermenschen der Zukunft“ nicht sowohl als geniale Einzelpersönlichkeit, sondern als eine „Überart“, als einen „höheren Typus Mensch“.

4.

Aber wie? täuscht uns die Erinnerung? sollte nicht auch der philosophische Übermensch eine aus der griechischen Geistesgeschichte wohlbekannte Gestalt sein? Wir haben ja gesehen, wie schon die Naturphilosophen sich als geistige Aristokratie fühlten gegenüber der ungebildeten Menge. Durch den sophistischen Unterricht verband sich dann die Aufklärung vollends mit der politischen Aristokratie und es tauchte das Ideal eines Staates auf, in welchem die Macht in den Händen einer Aristokratie liegen sollte, die „Bildung und Besitz“ vereinigte. Als der Anhänger der Sophistik Kritias als Haupt der 30 Tyrannen die athenische Demokratie stürzte und mit Hinrichtungen und Verbannungen die „Überflüssigen“, um nietzschisch zu reden, dezimierte, da folgte er nicht bloß seinem entfesselten Mord- und Raubtriebe: wie sein Gegenbild Robespierre bei der Ausrottung der französischen „Aristokraten“ den Staat der wahrhaft Tugendhaften, so wollte Kritias ein Verfassungsideal ähnlich dem spartanischen verwirklichen. Das ist auch eher als ihre Verwandtschaft der Grund, weshalb Plato den allgemeinen Abscheu vor dem entsetzlichen Manne nicht teilen will. Denn in Platos eigenem allbekanntem Entwurfe eines auf griechischem Boden zu verwirklichenden Idealstaates ist ja ebenfalls die Grundvoraussetzung die unbedingte Herrschaft der Tugend und Einsicht, d. h. der Philosophen. Wer zur

Digitized by Google

philosophischen Tugend nicht zu erziehen ist, soll verbannt werden, wer Unwissenheit und niedrige Denkart nicht ablegen kann, den soll der zum Staatslenker gewordene Philosoph in den Sklavenstand hinabstoßen. Gleich erbarmungslos soll der Philosoph verfahren gegen Schwache: man soll sie nicht pflegen, sondern sterben lassen. Bürgerliche Arbeit erscheint Plato als entwürdigend, wie nach Nietzsche auch heute jeder ein Sklave ist, der nicht mindestens zwei Drittel seines Tages ungestört für sich hat. Die erwerbenden Klassen, die Gewerbetreibenden und Ackerbauer, sollen zu vollständiger politischer Unmündigkeit herabgedrückt werden. Um die geistige und sittliche Entwicklung dieser Masse kümmert sich der Philosoph nicht; der Nährstand ist dazu da, die regierende Kaste, die für seine Sicherheit sorgt, zu erhalten und ihr zu gehorchen. Diese zerfällt in zwei Stände. Den Wehrstand bilden die Krieger oder Wächter. Eine ganz kleine Auswahl aus den Aelteren von ihnen sind die Philosophen-Herrscher, welche sich der „Wächter" zum Schutz der Masse gegen Feinde, aber auch zur Unterdrückung und Regierung des Volkes bedienen. Die Philosophen-Staatsmänner sind zugleich der Lehrstand für die übrigen. Kein Gesetz steht über ihnen, sondern sie setzen in autonomer Selbstherrlichkeit fest, was für die übrigen als Recht gelten soll.

Die Andeutungen nun, welche Nietzsche über seine aristokratische Gesellschaftsordnung der Zukunft macht, ergeben fast Zug um Zug eine getreue Kopie des platonischen Staates. Wenn Nietzsche zu der hörigen Masse auch noch die Handwerker der Wissenschaft und Kunst rechnet, so macht das keinen Unterschied. Diese Mittelmäßigen, diese „Herdentiere" dürfen insgesamt nichts sein als Sklaven, „Ausgebeutete"; zum Trost wird ihnen die wohltätige Illusion der Religion überwiesen. „Für euch Glauben und Dienstbarkeit!" — so bestimmt es Zarathustra für die Viel-zu-vielen. Über dieser Masse stehen die „Befehlenden", zunächst die Krieger und Wächter des Gesetzes, mit dem Könige an ihrer Spitze. Aber diese sollen, wie bei Plato, nur Gehilfen und Beamte der Herren sein, der „Weisen", der „Werteschaffenden". Nur dies sind die Übermenschen, welche im Nietzscheschen Zukunftsstaat die Rolle als Lenker der Menschheit übernehmen sollen, die in der Christenwelt Gott hatte. Der Übermensch, der wahre oder neue Philosoph, ist an kein Gesetz, an keine „Tafel der Werte" gebunden. In völliger Unabhängigkeit, unberührt von gut und böse, wahr oder unwahr gibt er Gebote, schafft er neue Werte, sucht und versucht er immer neue Gedanken, um das Leben vorwärts zu bringen. Die allgemeine Wohlfahrt dagegen ist für Nietzsche kein Ideal, sondern ein „Brechmittel". Weil sie so mit sich und der ihnen anvertrauten Menschheit experimentieren, tauft er diese neuen Philosophen-Herrscher „Versucher".

Nur für die ganz kleine Zahl dieser gottähnlichen Übermenschen hat Nietzsche seine Immoral bestimmt. Zu deren Wesen aber gehört außer der gewaltigen Willenskraft, die N. bei den geschichtlichen Übermenschen ganz allein als wertvoll betonte, tiefste Einsicht und entsagende Selbstbeherrschung. „Wissend reinigt sich der Leib" predigt Zarathustra; „mit Wissen versuchend erhöht er sich; dem Erkennenden heiligen sich alle Triebe; dem Erhöhten wird die Seele fröhlich". Wenn also N. von der „Lust" des Lebens spricht, so ver-

Digitized by Google

steht er darunter durchaus nicht ein Leben wilden Genusses, sondern „das tapfere Lustgefühl im Wollen“. Seine Übermenschen-Moral hat zur Voraussetzung höchste Willensstärke; man soll sich aber selber gehorchen, und das erst ist wahrer Wille, „freier“ Wille. Die Eigenart dieser Moral liegt daher weniger in dem Umstande, daß sie Selbstentscheidung des Individuums ist — das ist jede philosophische Vernunft-Moral von Sokrates bis Kant gewesen — als darin, daß sie an die Stelle des bisherigen Prinzipes der Sittlichkeit, der Vernunft, ein neues, die Lebensenergie, die Gesundheit, die natürliche Beschaffenheit des ganzen Menschen (des „Leibes“) setzt. Die physiologische Beschaffenheit ist also Quelle der sittlichen; bei dem wohlgeratenen, gesunden Menschen ist die Tugend die Folge seiner glücklichen Organisation, seiner gesunden Instinkte. Da nun Prinzip des Naturlebens der Wille zur Macht ist, so muß auch die Moral ihm dienen, um mit der Natur übereinzustimmen. Dieser Gedanke des „naturgemäßen“ Lebens deutet nicht bloß auf die wichtige sophistische Unterscheidung von Natur und Willkür in der Sittlichkeit zurück; ebenso wie der Name „Weise“, mit denen Nietzsche seine „neuen Philosophen“ oder Übermenschen benennt, führt er auf das Vorbild des cynischen oder stoischen Weisen, dessen Wesen die Gymnasialprimaner aus Horaz und Cicero kennen lernen. Neben und nach dem sokratisch-platonischen Versuch, die zerrüttete private und öffentliche Sittlichkeit der Hellenen durch die Begriffsphilosophie zu reformieren, machte sich immer wieder die Neigung geltend, auf die sophistische Skepsis zurückzugehen, trotzdem aber die Forderung der Tugend aufzustellen.

Zeno, der Begründer der Stoa, war ein Cyniker, und der Begründer des Cynismus, Antisthenes, hat von Sokrates nur die Formulierung der Tugend als eines Wissens übernommen, war aber im übrigen Schüler des Protagoras. So geht die cynisch-stoische Philosophie auf die Sophistik zurück und verhält sich zu ihr als Ergänzung, wie Nietzsches positiver Teil seiner Philosophie, der vom Übermenschen, zu dem negativen. Die Stoiker haben nach dem Vorgange des Protagoras alle Erkenntnis auf die Sinneswahrnehmung beschränkt; Nietzsches Erkenntnistheorie ist sensualistisch. Im Anfang meiner Erörterung bemerkte ich schon, daß die Stoa in der Physik, auf Heraklits Lehren gestützt, den letzten Gedanken Nietzsches, den der ewigen Wiederkunft des Gleichen, vorweggenommen habe. Die tatsächliche Heimatlosigkeit der Sophisten ward bei ihr zu einem grundsätzlichen Weltbürgertum, das die Schranken der Nationalität verspottete, wie ja Nietzsche, früh seinem Vaterlande entfremdet, die Nationen von heute durch den „guten Europäer von übermorgen“ ersetzen wollte. Zeno und Nietzsche suchten in einer Zeit, die ihnen als décadence, als sittlich verweichlicht, entartet, unfrei und unnatürlich erschien, durch „Rückkehr zur Natur“ vermittelst der Tugend eines tatkräftigen Willens sich Unabhängigkeit und innere Befriedigung zu verschaffen. Sie wollten natürlich so wenig wie Rousseau den Menschen wieder zum eichelnfressenden Wilden machen, sondern zu einer höheren Stufe des „natürlichen“ Lebens erheben, die bei den Stoikern der Weise, bei Nietzsche ebenso oder der vornehme Mensch, der Übermensch, der neue Philosoph heißt. Der alte wie der neue Stoiker, der sich gelegentlich seiner Verwandtschaft bewußt war,

Digitized by Google

stehen aber dadurch zu Rousseau in Gegensatz, daß dieser die Menschen als von Natur gleich, jene als von Natur ungleich ansehen. Die Natur ist bei Zeno gleichbedeutend mit der Tugend, die beschrieben wird als Gesundheit und Stärke des Geistes — des „Leibes" sagt Nietzsche, aber er umfaßt ja in diesem Worte den Geist mit —, als auf Vernunft beruhende Willensstärke, als richtige mit der Natur übereinstimmende Beschaffenheit der Seele, beziehungsweise des Leibes. „Übereinstimmung mit der Natur" ist also gemeinsame Grundforderung; Prinzip der Natur nach der Stoa der vernünftige Wille, nach Nietzsche der Wille zur Macht. Naturgemäß kann für beide nur sein, was mit dem Gesetze des Weltganzen übereinstimmt: das Prinzip der Welt und der Ethik ist dasselbe. Für beide bedeutet also die Unterwerfung unter die absolute Notwendigkeit kein Opfer, weil das Gesetz der Welt kein anderes ist als das, welches im Menschen waltet. Ergeben wir uns dem Weltlauf nicht, sagen die Stoiker, so müssen wir ihm gezwungen folgen und verlieren das Vorrecht des Weisen, sein Schicksal selber zu wollen. Amor fati heißt die Glaubensformel Nietzsches, d. h. tapferes, freudiges Bejahen der Weltnotwendigkeit mit allen ihren äußersten Härten und Leiden. Dabei hätte Nietzsche, nebenbei bemerkt, wohl nicht geflissentlich zu übersehen brauchen, daß sich auch im Gebete des Christen: „Dein Wille geschehe!" nicht gerade unmännlicher Kleinmut und müdes Verzagen ausdrückt. Auf die „Lust und Glückseligkeit" der „meisten" Menschen, das „grüne-Weide-Glück", das „Behagen des kleinen Menschen", um Nietzsches Worte zu gebrauchen, verzichtet der stoische Weise wie der Übermensch. Unter Umständen, unter denen es nicht möglich sei, die Freiheit des Weisen zu bewahren, empfahlen die Stoiker Selbstmord, und Nietzsche rät, „auf eine stolze Art zu sterben, wenn es nicht mehr möglich ist, auf eine stolze Art zu leben." Da der cynisch-stoische Weise infolge richtiger Beschaffenheit des Willens „naturgemäß" lebt, so ist er fehlerlos, ist der wahre König, auch im Bettlergewand, der wahre Staatsmann und wie die bekannten Paradoxien noch weiter lauten, kurzum ein Ebenbild der Götter, ein Übermensch. Nur er versteht zu gehorchen, nur er zu befehlen; das erinnert an eins der schönsten Worte Nietzsches: „dem wird befohlen, der sich nicht selber gehorchen kann." Den Gegensatz des „Weisen" und des „Toren" fassen die Cyniker und Stoiker genau so absolut, ohne alle Gradunterschiede, wie Nietzsche den des „vornehmen" und des „Herdenmenschen". Die wenigen Weisen erscheinen wie vereinzelte Schwimmer im unendlichen Meere der Menschheit, die Masse ist eine Herde von Halbtieren, die insgesamt „verrückt" sind, wie der stoische Kraftausdruck lautet. Leben Cyniker und Stoiker auch öfter als Bettler und Plebejer, um innerhalb der bestehenden Kultur frei wie Könige sein zu können, so ist ihr Ideal doch der Staat der Weisen, in welchem sie herrschen würden, ähnlich wie die platonischen Philosophenkönige oder die neuen Philosophen, die Übermenschen Nietzsches. In einem Punkte nur unterscheidet sich Nietzsches Ideal von dem Zenos. So hochgespannt nämlich auch des Stoikers Anforderungen an sittliches Leben sind und so unerbittlich streng er sie gegen sich wie gegen andere vertritt, so sieht doch der cynisch-stoische Weise seine Aufgabe darin, die ganze Menschheit zu lieben, zu bessern und zu seiner Höhe emporzuheben,

Digitized by Google

während Nietzsche zur Ermöglichung der „Wenigsten", der Übermenschen, die übrige Menschheit sogar in einen niedrigeren Zustand herabdrücken will. Ihm scheint das Wohl der Meisten ein Gegensatz und Hindernis des Höherkommens Einzelner und darum verbietet er seinen vornehmen Menschen das Mitleid als gefährlichste Schwäche. „An Unheilbarem soll man nicht Arzt sein wollen!" sagt er mit Plato. „Was fällt, das soll man noch stoßen! — Die Schwachen und Mißratenen sollen zu grunde gehen Und man soll ihnen noch dazu helfen!" Der Mensch — vielmehr der Übermensch — soll also der Auslese, welche die Natur durch den Kampf ums Dasein trifft, noch nachhelfen. Man sieht in diesem Gedanken Nietzsches und noch mehr in dem, den Übermenschen durch Zuchtwahl zu erzeugen, gewöhnlich einen Nachhall nicht gerade tiefgründiger Darwinstudien. Weil wir uns aber nach unsern Betrachtungen dem Eindrucke nicht werden entziehen können, daß Nietzsche bewußt oder unbewußt vor allem in der Gedankenwelt der griechischen Philosophie wurzelt, so werden wir als ebenso stark bei ihm nachwirkend die übertriebenen Vorstellungen Platos von der Macht der Vererbung durch Zuchtwahl annehmen dürfen, vermittelst deren jener den Philosophen-Herrschern seines Staates den gleichwertigen Nachwuchs sichern wollte. Vielleicht ist Vermittler dieser Idee für Nietzsche auch Schopenhauer gewesen, der freilich nüchtern genug war, die Unausführbarkeit dieser Vorschläge zu erkennen. In dem Kapitel der Parerga „Zur Rechtslehre und Politik" heißt es: „Will man utopische Pläne, so sage ich: die einzige Lösung des Problems wäre Despotie der Weisen und Edlen einer echten Aristokratie, eines echten Adels, erzielt auf dem Wege der Generation, durch Vermählung der edelmütigsten Männer mit den klügsten und geistreichsten Weibern. Dieser Vorschlag ist meine Utopie und meine Republik des Plato."

5.

Wenn man die mystische Lehre Nietzsches von der ewigen Wiederkunft des Gleichen und die damit doch einigermaßen in Widerspruch befindliche von dem durch „Züchtung" zu erzielenden Genie des Willens und des Wissens, dem Übermenschen der Zukunft, nüchtern und unbefangen betrachtet, so wundert man sich, wie solche weder besonders originellen noch überzeugenden Phantasieen und utopistischen Träumereien in unserer realistischen Zeit haben Anklang finden können. Es ist aber auch nicht in erster Reihe das Verständnis für den positiven Teil seiner Lehre, den vom Übermenschen der Zukunft, der dem Zarathustra-Propheten Anhänger wirbt — er weiß ja selbst, daß er „um so mehr Autorität habe, je weniger man ihn verstehe" —, sondern viel mehr seine negative, idealstürzende, sophistisch-cynische Betrachtungsweise unseres Kulturlebens. Für diese Saat war viel Boden vorbereitet; Nietzsche erscheint zwar in seinem „aristokratischen Radikalismus" als ein Kämpfer gegen seine Zeit, aber in Wahrheit hat seine „Ichphilosophie" — gleich der sophistischen — nur für kräftige, reaktionäre Gegenströmungen gegen Pessimismus, demokratische Gleichmacherei, falsche Humanität und Überkultur die Losungsworte gefunden, die gleich Bomben eingeschlagen haben. Auf diesem Finden des schärfsten, kräftigsten Ausdrucks, diesem glücklichen Schlagwortprägen beruht sein Massenerfolg. Dem Zauber seiner Sprache kann sich weder Gegner noch Anhänger entziehen, mit dieser berückenden Rhetorik seiner

Digitized by Google

Aphorismen reißt er auch kühle Köpfe in den Bannkreis seiner rückwärts gerichteten Umwertungen. Alle Künste des Stiles handhabt er mit vollendeter Meisterschaft; das gleißt und funkelt in seinen scharfgeschliffenen, zugespitzten Perioden, daß die Augen geblendet, die Leser hypnotisiert werden. In seiner Anti-Bibel, dem symbolischen Werke „Also sprach Zarathustra," steigert sich seine Sprache zu dichterischem Schwunge mit prachtvollen Bildern und Gleichnissen und glücklichen Neubildungen; den Prophetenton zu treffen, muß ihm hier auch der Sprachgeist der Psalmen und der neutestamentlichen Herrenreden dienen. So überrascht er mit seiner Sprachkunst den Verstand, umschmeichelt mit dem musikalischen Klang seiner Worte das Ohr (man muß seinen melodiösen Stil hören, um dessen Feinheiten zu würdigen), berauscht mit farbenprächtigen Bildern die Phantasie und betäubt das Urteil. Die Wirkung ist die eines stark gewürzten narkotischen Trankes. Den schlürft besonders gern die moderne gebildete Jugend in der Zeit erwachender Männlichkeit, wo sie auch ihren Leib an Nikotin und Alkohol gewöhnt. „Die Unerfahrenen", sagt Nietzsche selbst, „haben an gewürzten Halbwahrheiten Freude". Aber das geistige Gift, das Nietzsches Halb- oder Viertelswahrheiten für die Jugend enthalten, ist das gefährlichere: die aphoristische Rhetorik überrumpelt das Nachdenken, verführt zu oberflächlichem Absprechen, wie Nietzsche selbst es in abstoßendster Weise gegen die Weltgrößen der Philosophie verübt, zerrüttet die geistige Redlichkeit und wirkt als „intellektuelles und moralisches Dynamit" auf ungefestigte Geister.

Und worin bestand denn andererseits der unwiderstehliche Reiz der sophistischen Vorträge, welche die aristokratische Jugend Griechenlands anzogen und denen auch ernste hochgebildete Männer gerne lauschten? Mehr noch als die Neuheit der Gedanken, die da zum ersten Male aus dem Kämmerlein des einsamen Denkers in das Gewühl des Marktes getragen wurden und den bisher unterdrückten Instinkten schmeichelten, wirkte die kunstvolle Neuheit der Form und des Ausdruckes, die sophistische Rhetorik. Sie ist so wenig eine Kunst des Beweisens wie der Aphorismus Nietzsches, sondern eine Kunst der Ueberredung, der Erzeugung des Scheines, eine Kunst geltende Wertschätzungen mit Worten umzustürzen. So läßt Plato den Gorgias sagen, er habe die Entdeckung gemacht, daß am Schein mehr liege als an der Wahrheit; er habe die Kunst, das Große klein, das Kleine groß erscheinen zu lassen. Und Protagoras rühmte sich, wie schon erwähnt, die schwächere Sache zur stärkeren oder, wie andere es ausdrückten, die Lüge zur Wahrheit machen zu können. Der solle der Weise heißen, der das, was uns schlecht erscheine, umwertend uns gut erscheinen und sein lasse. Von dem Stil der Sophisten hat uns Plato in köstlicher wenn auch wohl etwas karikierender Mimik einige Proben gegeben. Die würdige, wohlgerundete Redefülle des Protagoras entlehnt — ganz wie Nietzsche der Bibel — eine dichterisch-religiöse Färbung dem Märchenton der alten Mythen, Hippias liebt Wortschwall und Metaphern, Prodikos ausgeklügelte Synonymik und in der Probe, die Xenophon uns erhalten hat, dem „Herakles am Scheidewege", ein zierliches Wortgeklingel. Der größte dieser Sprach- und Stilkünstler war Gorgias: der Schmuck- und Glanz seiner Rede, seine rhythmische Wort- und Satzfügung, die

Digitized by Google

poetische Färbung seines Stiles machte auf die Zeitgenossen einen so hinreißenden Eindruck, daß die weitere Entwicklung der attischen Prosa durch ihn wesentlich beeinflußt wurde. Ob auch der große Tragiker der Aufklärung, Euripides, von der Sophistik in seinem Stil so bestimmt worden ist, wie in seinen Anschauungen, das läßt sich nicht mehr feststellen. Dagegen sehen wir deutliche Spuren der Einwirkung Nietzsches auf die moderne Poesie, besonders ihre symbolistische Richtung — ich brauche nur die Namen Halbe, Hauptmann und von Ausländern Strindberg, Maeterlink zu nennen — und auf die Tagesliteratur, die sich seine auffallendsten Stileigentümlichkeiten wie seine brillanten Gedanken anzueignen sucht.

6.

Auf diesem Umwege gelangen wohl zumeist Nietzsches Anschauungen in die Köpfe unserer Jünglinge, weniger, scheint es, durch die Lektüre seiner eigenen Werke. Aber das Herausreißen der Gedanken aus dem Zusammenhang, wozu ihr gesucht paradoxer Inhalt ebenso wie die aphoristische Form verführt, und ihre Verwendung als Schlagwörter, die, an sich schon kräftig, allzukräftig, noch in vergröbertem Sinne verstanden oder mißverstanden werden, das macht sie um so mehr zu Bomben, die an den Bau unserer sittlichen, religiösen und sozialen Ideale gelegt werden. An einem geschulten Denken, einem reifen sittlichen Wollen, das in sich den Ausgleich zwischen der eigenen Besonderheit und der Allgemeinheit gefunden hat, versagt ihre Sprengkraft; da haben Gedanken einer sophistischen Einseitigkeit und eines überspannten Individualismus sogar eine gute Wirkung, denn sie stimmen nachdenklich, und der herausgeforderte Widerspruch nötigt zur Klärung der eigenen Ansichten. Aber die Jugend ist noch nicht fähig, dem Andrang einer so wildtosenden Gedankenflut standzuhalten. Nietzsche charakterisiert die Jugend sehr hübsch: „Junge Leute lieben das Interessante und Absonderliche, gleichgiltig, wie wahr oder falsch es ist.“ „Jünglinge haben noch nicht in der Erfahrung das Maß ihres Wollens und Könnens gefunden.“ „Junge Leute sind anmaßend, denn sie gehen mit Ihresgleichen um, welche alle nichts sind, aber gerne viel bedeuten.“ „Man verehrt und verachtet in jungen Jahren ohne jene Kunst der Nuance, welche den besten Gewinn des Lebens ausmacht.“ So ists in der Tat. Nachdem der Jugend Glaube, Pietät und Idealismus verloren gegangen sind, erhebt sie den Mann, der ihr Denken gehaltlos, ihr Wollen haltlos gemacht hat, zu ihrem Abgott und während sie meint, über alle Autorität erhaben zu sein, schwört sie doch nur auf die Autorität eines neuen Propheten. So gings mit den Sophisten, so gehts mit Nietzsche.

Zwei Fragen liegen nahe, eine theoretische und eine praktische. Der Theoretiker wird fragen: „Darf man denn einen Denker verantwortlich machen für etwaiges Unheil, das seine Lehren in Köpfen anrichten, für die er sie nicht bestimmt hat?“ Nun, es ließe sich allerdings der Vorwurf gegen Nietzsche erheben, daß er den Mißverständnissen den allergrößten Vorschub geleistet hat durch seine übertriebene Ausdrucksweise, seine gewürzten Halbwahrheiten, durch den Gebrauch des Wortes Übermensch in zweierlei Sinn, durch die Schwärmerei für große Verbrecher, die Verwechslung des Mitleids mit Schwäche und der Stärke

Digitized by Google

mit Grausamkeit, das Einsetzen der buddhistischen Mitleidsmoral Schopenhauers für Moral überhaupt und vor allem durch den frechen, cynischen Ton seiner epigrammartigen Aphorismen. Die Pfeile, die er schießt, sind vergiftet. Aber wenn man auch des Kultur- und Moralphilosophen Schuld daran gering bemißt, die Gefahr, daß seine Ansichten unsere gebildete Jugend demoralisieren, auf der doch die Zukunft unseres Volkes beruht, ist nicht zu leugnen. Der jugendliebende Praktiker wird daher nur fragen: Was sollen wir dabei tun? Nun hat sich leider ein großer Teil der heutigen gebildeten Deutschen daran gewöhnt, sobald es sich um die Jugend handelt, die ganze Sorge von sich abzuschütteln und der höheren Schule aufzubürden. Die macht man dann für alle Schäden, die hervortreten, zum Sündenbock und wäscht seine Hände in Unschuld, obwohl man doch bei einigem Nachdenken wissen könnte, wie viel geringer unter den modernen Verhältnissen der Einfluß der Schule auf die Charakterbildung geworden ist. Nicht besser ergeht es der Kirche. Der Hauptanteil an der Prophylaxis fürs Leben fällt der Zucht und Gewöhnung des Elternhauses und dem Vorbilde sittlicher Persönlichkeiten zu. Aber etwas kann doch wenigstens das humanistische Gymnasium erreichen, wozu es seine Eigenart befähigt; und das ist immerhin etwas Bedeutendes und durch nichts Anderes zu Ersetzendes.

Es ist eine alte Erfahrung, daß man gegen Ideen weder mit entrüstetem Verdammen noch mit Ignorieren auf die Dauer etwas ausrichtet. Indem wir von dem Worte Nietzsches lernen, daß jede Partei ein Für und Wider, ein Abwägen und Ausscheiden aus ihren Sätzen für gefährlicher hält als ein Gegnertum in Bausch und Bogen, finden wir aus der Besonderheit des Gymnasiums einen eigenen Weg und eine erprobte Rüstung zur Bekämpfung des Mißbrauches, den unreife Geister mit der „Umwertung aller Werte“ treiben. Wir sehen nach, auf welche Weise denn bei den Griechen die Ueberwindung der sophistischen Gefahr gelungen ist. Sokrates ist es gewesen, der aus der Verwirrung der Geister dadurch den Ausweg fand, daß er in sich schärfstes kritisches Denken mit abgeklärter Sittlichkeit vereinigte. Nun hoffen wir zwar, daß auch das Nietzschetum nur ein Anzeichen dafür sei, daß unsere Zeit reif ist für einen Sokrates. Aber deshalb werden wir nicht, die Hände in den Schoß legend, auf ihn warten: wir können den Weg für den neuen Sokrates freimachen mit der Waffe, die der alte Sokrates uns hinterlassen hat, seiner Methode. Dazu gehört zunächst gründliche Kenntnis des Gegners, dann Gewöhnung an Selbstdenken, Selbstprüfen, sich-auf-sich-selbst-Besinnen. Man muß lernen den Dingen auf den Grund zu gehen, den Kern der Gedanken herauszuschälen, anzuerkennen, was richtig gedacht und beobachtet ist, festzustellen, wo der Irrtum beginnt, die halbwahren Gedanken zu Ende zu denken und zu ihren Konsequenzen fortzuschreiten, die scheinbar tiefsinnigen Philosopheme und blinkenden Einfälle ihrer bestrickenden Hülle zu entkleiden. So sucht man die aufgerührte jugendliche Gedankenwelt durch gemeinsames Suchen und Nachdenken, eben durch die sokratische Dialektik, abzuklären. Den Grundstock der Nietzscheschen Gedanken findet aber der Gymnasiast schon in den Dialogen Platos und den Denkwürdigen Gesprächen des Sokrates, aufgezeichnet von Xenophon. Hieran erarbeitet er sich das Verständnis von subjektivem und

Digitized by Google

objektivem Denken, von Skepsis und Idealismus, von Tugend und Wissen, von Sittengesetz und individueller Moral. Diese Arbeit kann dem Geiste des Jünglings wie keine andere die elementare philosophische Schulung des Denkens verleihen, deren er bedarf, um nach dem Worte verfahren zu können: „Prüfet alles, und das Gute behaltet!"

Zu solchem Prüfen erzieht das Gymnasium aber nicht nur vermittelst der Sprache und des Inhalts der griechischen Schriften. Das Studium des Altertums aus den Quellen ist zugleich die Grundlage der historischen Bildung, die es erstrebt. Diese lehrt uns, daß zwar das Genie nie als das Produkt der Zeitfaktoren begriffen werden kann, daß aber jede geistige Leistung durch die Zeitumstände bedingt wird, daß sie beruht auf der Gedankenarbeit früherer Generationen, daß erst durch den Vergleich mit ähnlichen Erscheinungen ihr Eigenwert festzustellen ist. Ordnen wir aber Nietzsche auf die Art, wie ich es hiermit versucht habe, in den geschichtlichen Verlauf der europäischen Kulturentwicklung ein, so verlieren seine anspruchvollsten Gedanken den Hauptwert, den er selbst ihnen beilegte, und den Hauptreiz, den sie auf Unerfahrene ausüben: den Wert und Reiz absoluter Neuheit. Und ein Blick auf die geschichtliche Wirkung der sophistischen Lehren gibt uns noch einen anderen Grundsatz der Abwehr an die Hand: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" Aus Thukydides und Xenophon lernen unsere Schüler beispielsweise zwei der hervorragendsten Früchte des sophistischen Geistes kennen. Da ist Alkibiades, der geniale Ausnahmemensch, der, „jenseits von gut und böse" wandelnd, mit seinen ungebändigten Instinkten seine Vaterstadt und sich selbst ins Verderben reißt; da ist der radikale Aristokrat Kritias, der auch als sophistischer Schriftsteller tätig war; als das Haupt der 30 Tyrannen war er ein brutaler Despot, so recht ein Herrenmensch nach dem Herzen Nietzsches, eines von jenen „tropischen Raubtieren" voller Blutdurst und Grausamkeit, mit denen Nietzsche seine Übermenschen gerne vergleicht.

Wie nun im einzelnen der Lehrer des Griechischen sich seiner Aufgabe philosophischer Propädeutik und Prophylaxis entledigen kann, diese Frage für Fachmänner fügt sich nicht mehr in den Rahmen meines Vortrages. Meine Absicht war nur, Ihnen, meine Damen und Herren, an einem Beispiele den Nachweis zu führen, wie der humanistische und besonders der griechische Unterricht von heute mittelst der Gedankenwelt des Altertums dem Leben von heute dient. Ich habe Ihnen einige von den zahllosen Fäden aufgezeigt, welche die Lebensregungen unserer Zeit mit dem griechischen Altertum untrennbar verknüpfen. Es sind ja nicht nur die immer wiederkehrenden Grundformen des Gemeinschaftslebens in Staat und Gesellschaft, die typische Entwicklung redender und bildender Kunst, die dort so unvergleichlich klar ausgeprägt sind, sondern es sind vor allem auch die gleichen letzten Probleme des Menschen und der Welt, um deren Lösung auch unsere Zeit ringt. Nur sind die grundlegenden Gedanken bei den Griechen einfacher, schlichter gesagt, ohne das moderne Pathos, typischer, anschaulicher. In unserer Zeit ist ihre Gestalt in jeder Beziehung reicher, vielfältiger, zusammengesetzter, verwirrender — wieviel geeigneter also muß ihre Urform zur Einführung der Jugend in kritisch-philosophisches Denken erscheinen! Und dazu kommt noch der

Digitized by Google

große pädagogische Vorteil, daß wir uns bei der Lektüre Platos und Xenophons, Ciceros und Horazens in einer objektiven Welt befinden, jenseits aller Leidenschaft und Tagesstimmung, auf einem neutralen Boden und einer höheren Warte, während jede Stellungnahme auf dem ebenen Boden der Gegenwart zur Polemik werden müßte. Solange man also noch nicht im deutschen Volke unter Leben nichts anderes versteht, als den Kampf um den Futtertrog und den möglichst vorteilhaften Verkauf von Industrieerzeugnissen, solange wir noch einen andern Gott ehren als Mammon, so lange wird auch durch die griechische Geisteswelt hindurch auf einem guten Wege unsere Jugend ins Leben, ins Geistesleben der Gegenwart geführt werden. Und des zum Beweise kann uns unter so vielem andern auch dienen — Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik.[1])

Der vierte altphilologische Ferienkursus in Bonn.

Seit einer Reihe von Jahren finden bekanntlich an mehreren preußischen Universitäten und Akademien, z. B. in Berlin, Bonn, Göttingen und Frankfurt a. M., neusprachliche, naturwissenschaftliche und archäologische Ferienkurse statt, die von seiten der Unterrichtsverwaltung ins Leben gerufen sind oder doch der Aufsicht von daher unterliegen und aus öffentlichen Mitteln unterhalten werden. Wer prinzipiell von der Ersprießlichkeit solcher Veranstaltungen überzeugt ist, wer glaubt, daß sie es, ihrem Zweck entsprechend, den Lehrern höherer Schulen wesentlich erleichtern, mit den Fortschritten der Wissenschaften Fühlung zu behalten oder in neue Forschungsgebiete einen Einblick zu gewinnen, den muß es befremden, daß diese Einrichtung nicht schon längst auf die altphilologischen Fächer ausgedehnt ist. Freilich ist anzuerkennen, daß die archäologischen Kurse dieser Art, die dem Rufe nach Anschaulichkeit des Unterrichts und „Kunsterziehung" ihr Dasein verdanken, auch der lateinischen und griechischen Lektüre zu gute kommen. Aber so dankenswert jede Förderung des Verständnisses antiker Kunst auch ist, es bleibt doch bestehen, daß der Lehrer der klassischen Sprachen für seine Fortbildung auf den weitesten Gebieten, in Sprachwissenschaft, Literatur, Philosophie, alter Geschichte u. a., ganz auf sich selbst angewiesen ist, zumal, wenn er nicht in einer Universitäts- oder Großstadt lebt. Und doch, so riesenhaft, so überwältigend ist gerade jetzt auf dem Gebiete der Altertumswissenschaft der Zuwachs neuen Materials, den vor allem die ägyptischen Papyrusfunde gebracht haben und täglich bringen, so energisch drängen neue Aufgaben und Gesichtspunkte der Forschung (z. B. der folkloristische und der sozialpolitische) in den Vordergrund — um ganz zu schweigen von dem fortreißenden Wirken einzelner Persönlichkeiten —, so tief werden auch gewisse alte Probleme, z. B. das homerische und das des antiken Theaters, von den Ergebnissen neuerer

1) Dem auf der diesjährigen Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes unseres Vereins von mehreren Seiten ausgesprochenen Wunsche, daß das „Humanistische Gymnasium" mehr Aufsätze bringen möchte, die das Verständnis für unsere Sache in weitere Kreise zu tragen geeignet wären, stimmen wir durchaus bei und freuen uns herzlich, daß einer von denen, die diesen Wunsch äußerten selbst zu seiner Erfüllung in so ausgezeichneter Weise beigesteuert hat, indem er uns obigen Vortrag zum Abdruck überließ. Einzelne der früheren Hefte enthielten vortreffliche Vorträge und Abhandlungen dieser Art, über das klassische Altertum und die höhere Schule von Felix Bölte, zu Goethes Gedächtnis von Richard Schwemer, über politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum von Otto Liermann, über die Saalburg von Karl Blümlein; aber in der Tat dürfte ein Mehr von solchen Beiträgen unseren Zwecken ungemein dienen, und hoffentlich fließt es uns auch weiterhin, wenigstens teilweise, aus den Verhandlungen der Ortsgruppen des Gymnasialvereins zu. U.

Digitized by Google

Ausgrabungen berührt, daß es dem Altphilologen von heute wahrlich nicht leicht ist, mit der Fortentwicklung seiner Wissenschaft auch nur einigermaßen Schritt zu halten und sich auf den neuerschlossenen Gebieten zu orientieren.

Was aber die Frage betrifft, ob die angedeuteten Fortschritte der klassischen Philologie für die Schule viel zu bedeuten haben, und ob die Gymnasiallehrer Wert darauf legen müssen, ihnen zu folgen, so mag es jedem Leser dieser Zeitschrift überlassen bleiben, sich darauf selbst die Antwort zu geben. Jedenfalls hat die altphilologische Lehrerschaft einer Provinz schon mehrfach bewiesen, daß es ihr ernst damit ist, auch wissenschaftliche Interessen gemeinsam zu pflegen und sich die befruchtende Wirkung des eignen Lernens auf das Lehren zu erhalten, eingedenk der Warnung, die niemandem mehr gilt als dem Philologen: ἐὰν τὸ ἅλας μωρανθῇ, ἐν τίνι ἁλισθήσεται;

Auf Anregung des altphilologischen Vereines in Köln ist von rheinischen Schulmännern auf dem Wege privater Abrede mit Dozenten der Bonner Hochschule dort ohne staatliche Unterstützung zuerst im Jahre 1900 ein altphilologischer Ferienkursus ins Leben gerufen, der schon viermal um Ostern herum eine Anzahl Teilnehmer aus der Rheinprovinz — auch auswärtige waren stets willkommen — vereinigt hat, in diesem Jahre am 15., 16. und 17. April. Wer sich für diese Kurse interessiert, sei auf die Berichte verwiesen, die über den ersten erschienen sind: N. Jahrb. f. d. kl. Alt. 1900 II S. 495 ff. und „Gymnasium" 1900, 1. und 16. Juni; vgl. auch „Human. Gymn." 1901 S. 94. Unterzeichneter, der als Angehöriger einer andren Provinz an den Kursen mehrfach teilgenommen hat und einer an ihn ergangenen Aufforderung, über den diesjährigen zu berichten, gerne nachgekommen ist, beschränkt sich darauf hervorzuheben, was ihm das Charakteristische dieser Veranstaltung zu sein scheint, und anzudeuten, wie vielseitige wissenschaftliche Belehrung aus den Vorträgen auch diesmal zu schöpfen war.

Daraus, daß diese Kurse nicht von der Unterrichtsverwaltung veranstaltet sind und nicht von dort aus beaufsichtigt werden, folgt, daß sie 1) von jedem Teilnehmer gewisse pekuniäre Opfer verlangen und 2) ganz in die Ferien fallen müssen, was ja bekanntlich für die anderen oben bezeichneten „Ferienkurse" nur z. T. oder gar nicht gilt. Daß sich unter diesen in gewisser Hinsicht erschwerenden Bedingungen doch viermal eine größere Zahl von Schulmännern (sie schwankte zwischen 61 und 31) zusammengefunden hat, in dem edlen Streben nach wissenschaftlicher Weiterbildung, daß diese Gymnasial-Direktoren und -Lehrer nach der anstrengenden Berufstätigkeit, die jedes Schuljahr mit sich bringt, von ihrer zur Erholung bestimmten, nicht allzu reichlich bemessenen Ferienzeit sich einige Tage entziehen, um Kollegien zu hören, ist eine hocherfreuliche Tatsache auf dem Gebiet des höheren Schulwesens in Preußen, und nur der Umstand, daß in der Rheinprovinz die Osterferien nicht 2, sondern 3 Wochen dauern, hat u. E. das Zustandekommen dieser Kurse ermöglicht; wenigstens sind dahin gehende Versuche, die man in zwei anderen Provinzen gemacht hat, an verschiedenen Schwierigkeiten und auch wohl an der Zeitfrage gescheitert. Eignen sich doch die übrigen Ferien aus leicht begreiflichen Gründen dieser oder jener Art noch weniger zu solchen Veranstaltungen.

Aus der dargelegten Eigenart der Bonner Kurse ergiebt sich aber auch für sie die Notwendigkeit zeitlicher Beschränkung. Wem das Maß einer halben Woche (5 bis 6 ca. 2stündige Vorträge) zu geringfügig erscheint, der möge bedenken, daß die Hälfte immer noch besser ist als gar nichts, und daß die berechtigte Annahme besteht, jeder Teilnehmer werde mehrmals wiederkehren.

So viel über die äußere Organisation der Kurse, für die den Herren des Ausschusses auch an dieser Stelle ein freundlicher Dank gebührt! Haben sie doch

Digitized by Google

viele Mühe und kostbare Zeit im Dienst einer Sache aufgewendet, die ihren Lohn nur in sich selbst trägt.

Wenden wir uns nun zu den wissenschaftlichen Anregungen, die der diesjährige Kursus bot, so kann es unmöglich Aufgabe dieses kurzen Berichtes sein, den reichen Inhalt der Vorträge hier auszubreiten. Abgesehen davon, daß den Herren Dozenten, die das eine oder andere davon demnächst publizieren wollen, in keiner Weise vorgegriffen werden darf, verbietet schon das enge Maß des in dieser Zeitschrift verfügbaren Raumes jede Vollständigkeit der Uebersicht und jedes Eingehen auf einzelnes. Daher kann nur umrißweise und aphoristisch angedeutet werden, eine wie reiche Saat von wissenschaftlichen Anregungen in knapp bemessenem Rahmen ausgestreut ward, ohne daß dabei dem Ernste gründlicher Forschung etwas vergeben wurde.

Was freilich die Ausführung des Programmes betrifft, so gab es diesmal zu Anfang eine Enttäuschung. Geheimerat Buecheler, von dem der Prospekt einen Vortrag über „über Herondas, mit Interpretation des vierten Gedichtes" und einen anderen „über eine grammatische Erscheinung lateinischer Inschriften" angekündigt hatte, war zu allseitigem lebhaftem Bedauern verhindert, diese Vorlesungen zu halten. Er war kurz vor Ostern zum Historiker-Kongreß nach Rom gereist und aus zwingenden Gründen noch nicht zurückgekehrt. So schwer dieser Ausfall empfunden wurde, so darf doch konstatiert werden, daß alle Teilnehmer des Kursus dem hochverehrten Meister philologischer Kritik und Exegese den längeren Aufenthalt in der ewigen Stadt von Herzen gönnten, und daß andrerseits, obgleich es dem Ausschuß nicht mehr möglich gewesen war, einen Ersatz zu schaffen, doch der Verlauf der übrigen Vorträge über das Schmerzliche jener Einbuße hinweghob. — Die meisten Vorlesungen fanden im Auditorium des akademischen Kunstmuseums statt.

Als erster sprach Professor **Brinkmann „über die gegenwärtigen Aufgaben der philologischen Textkritik".** — Das Zeitalter der überwiegenden Konjekturalkritik, so führt er aus, sei vorüber; man betrachte die Konjektur nicht mehr als höchste Blüte philologischer Arbeit. Je mehr aber die übertriebene Wertung dieser an sich stets notwendigen Tätigkeit auf ein vernünftiges Maß zurückgegangen sei, um so mehr sei es Pflicht der Philologen, sich zu besinnen, worin die Fehler der Methode bestünden, denen man früher oft verfallen sei, wie diese zu meiden und welche besseren Hilfsmittel uns in neuester Zeit zugeflossen seien. Man müsse das Nützeug der Textkritik, das man bisher verwendet habe, einer Revision unterziehen, es verbessern und verfeinern.[1])

Zwei Fragen seien hier besonders zu berücksichtigen: 1) Wie vollzieht sich, psychologisch betrachtet, der Vorgang des Lesens und Abschreibens einer Vorlage, und wie stellt sich auf Grund hiervon das Verhältnis von Original und Kopie? — 2) Welche Lehren haben wir für die Textkritik aus dem neuerdings so reichlich zugeflossenen Material der Papyrus-Literatur zu ziehen? — Was den ersten Punkt betrifft, so wandte sich der Vortragende zunächst gegen die noch immer wieder auftauchende Hypothese, derzufolge die Hdss. im Altertum gewöhnlich nach Diktat von mehreren Schreibern gleichzeitig abgeschrieben seien, stellte dann fest, daß ein völlig verständnisloses Nachmalen der einzelnen Buchstaben in lateinischen Manuskripten fast nie, aber auch in griechischen im ganzen nur selten anzunehmen sei, und wandte sich hierauf zu einer scharfsinnigen Analyse der psychologischen Vorgänge beim Abschreiben unter Hinweis auf Meringer und Mayer: Versprechen und Verlesen, eine psychol.-linguist. Studie,

1) Als Aufsätze und Vorarbeiten dazu nannte der Vortragende Schubarts Bruchstücke zu einer Methodologie der diplomat. Kritik 1855, Blaß in J. Müllers „Handbuch" I und Madvigs Advers. critica.

Digitized by Google

Stuttgart 1895, und auf Erdmann und Dodge: Psychologische Untersuchungen über das Lesen, Halle 1898.

Hiervon ausgehend bewies er durch zahlreiche Belege, daß die systematische Beobachtung der Abschreibefehler, jener Entgleisungen, die auf dem Wege von der Vorlage durch Auge, Kopf und Hand des Schreibenden stattfinden, und die Untersuchung ihrer Ursachen zu der Scheidung einer Anzahl von Fehler-Kategorien oder -Typen und zu der Erkenntnis einer gewissen Gesetzmäßigkeit auch in der Entstehung von Korruptelen führen. Dabei erhielten die Schreibfehler der antiken und mittelalterlichen Kopisten eine drastische Beleuchtung durch den Vergleich mit modernen Druckfehlern. Es zeigte sich, daß der Druckfehlerteufel (ebenso wie das Versprechen und Verlesen) heutzutage analoge Erscheinungen hervorruft, wie wir sie in den auf Verschreiben beruhenden Handschriften-Verderbnissen beobachten. Professor B. hat in einem Aufsatze im Rh. Mus. 56, 71 (s. auch 305) eine Erscheinung dieser Art gelegentlich erörtert; um auch aus seinem Vortrage ein Beispiel herauszugreifen, so zeigte er die häufig vorkommende Vertauschung von Schriftzeichen an Fehlern wie „Verlosung" statt „Vorlesung", „Emerit" „Eremit", *νόμως* statt *μόνος*, *θηῶς* statt *μῶλος*, gerens statt regens. *Μεναλίππη* statt *Μελανίππη*; auch für ganze Wörter beobachtet, z. B. *ἄνδρες μυριάδων* statt *μυριάδες ἀνδρῶν*.[1]) Aus der Fülle derartiger Beobachtungen, wie Haplo- und Dittographien, Verwechslung von einander ähnlichen Klang- und Schriftbildern, (oft hervorgerufen durch irrige Apperzeption), falsche grammatische Angleichungen ꝛc., folgerte der Vortragende, es sei nicht richtig, wenn man nach Erkenntnis einer Korruptel für die Heilung derselben immer nur die Gestalt des einzelnen Schriftzeichens, das „paläographisch Nächstliegende", ins Auge fasse oder die Ursache in einem falsch aufgelösten Kompendium suche. Man müsse jene psychologische Fehlerquellen mit in Rechnung setzen.

Mit besondrem Nachdruck wies Prof. B. im zweiten Teile seines Vortrags auf die noch lange nicht allgemein und voll gewürdigte Bedeutung hin, die die Papyrusfunde auch für die philologische Textkritik haben. Lernen wir doch durch sie erst die Einrichtung der „Bücher" und die Schreibgewohnheiten der älteren Zeit genau kennen und richtig würdigen. Gewinnen wir doch durch sie oft einen vortrefflichen Maßstab zur Schätzung der mittelalterlichen Ueberlieferung. Nachdem dies u. a. an einem Thucydides-Papyrus (Oxyrh. Pap. I, 40 ff.) des näheren nachgewiesen war, verbreitete sich der Vortragende über gewisse Schreibgewohnheiten des Altertums, z. B. über das System der Nachträge und Verweisungen, und teilte hier eine Reihe wichtiger Beobachtungen mit, die er z. T. auch im Rh. Mus. 57, 497 ff. erörtert hat.

Als außerordentlich wichtig bezeichnete Professor B. auch die infolge der neueren Funde immer deutlicher hervortretende Tatsache, daß die meisten Textverderbnisse, speziell in den attischen Klassikern, in der Zeit bald nach Herausgabe ihrer Werke und vor der wissenschaftlichen Behandlung der Texte, wie sie besonders in Alexandria gepflegt wurde, eingedrungen sind. Auch diese Erscheinung erläuterte er durch naheliegende Parallelen aus der neueren Zeit: z. B. durch die Geschichte des Goethe-Textes, die der Pascalschen Pensées u. a. Mit einigen Bemerkungen über die „Perser" des Timotheus, deren kürzlich wiedergefundene Papyrushandschrift, obwohl nur durch ca. 50 Jahre von der Abfassung des Werkes getrennt, doch schon schwere Korruptelen aufweist, schloß Professor B. seine lehrreichen Erörterungen.

1) Auch für ganze Sätze zu beobachten, sieh deutsche Literaturzeitung 1902 Nr. 19 S. 1182. U.

Digitized by Google

Als einen wesentlichen Gewinn daraus wird jeder Hörer die Ueberzeugung mitgenommen haben, daß auch auf dem Gebiete der philologischen Textkritik neue Zeiten neue Anforderungen stellen und daß auch hier nicht Marasmus, wie unwissende Schwätzer wohl behaupten, sondern frisches, sich stets verjüngendes Leben die Signatur der Altertumswissenschaft ist, heute so gut wie nur je.

Mit besonderer Freude mußte es jeden Teilnehmer der Kurse von vornherein erfüllen, daß sich unter den angekündigten Vorträgen auch ein geographischer befand. Denn wenn im Lehrplan der Gymnasien die Erdkunde mit besonderen Stunden etwas stiefmütterlich ausgestattet ist, so empfindet es hoffentlich jeder Philologe um so mehr als seine Pflicht, an seiner eignen geographischen Bildung beständig weiterzuarbeiten und dafür zu sorgen, daß sein Unterricht, mag es sich nun um Geschichte oder Lektüre handeln, von geographischer Anschauung durchtränkt ist und im besten Sinne „am Erdboden haftet".

Professor **Philippson** schickte seinen Vorträgen **„über Land und See der Griechen als Schauplatz ihrer Kultur"** folgende allgemeinen Bemerkungen voraus: die geographische Wissenschaft ist sich heute mehr als je dessen bewußt, daß sie auf naturwissenschaftlicher Erkenntnis ruht. Wenn sie sich aber auch der Geschichte gegenüber nicht mit einer dienenden Rolle bescheiden darf, so hat sie doch nach wie vor die hohe Aufgabe, die inneren, ursächlichen Zusammenhänge aufzuhellen, in denen die Geschichte einer Kulturwelt mit dem Schauplatz derselben steht, nicht zwar nach vagen vorgefaßten Ideen, sondern auf Grund sicherer naturwissenschaftlicher Methode. Unter diesem Gesichtspunkt gab Professor Ph. einen Ueberblick über die Aegäis, d. h. die von Hellenen besiedelten Teile der südosteuropäischen Halbinsel, den Archipel und die anstoßenden Teile Kleinasiens, wie sie etwa die bekannte Kiepertsche Wandkarte zur Anschauung bringt. Es gelang ihm trotz der Kürze der Zeit, die in diesem Gebiete maßgebenden, bestimmenden geographischen Faktoren und die durch sie hervorgerufenen typischen Erscheinungsformen in ihrer Bedeutung für das wirtschaftliche und politische Leben des Griechenvolkes knapp, aber treffend zu charakterisieren. Da es durchaus vergebliche Mühe wäre, den schon an sich kondensierten Gedankengehalt der gediegenen Vorträge im engen Rahmen dieses Berichtes noch mehr zusammenpressen zu wollen, so mögen hier nur einige Abschnitte derselben gewissermaßen in Ueberschriften angedeutet werden, um einen Eindruck von ihrer Reichhaltigkeit zu geben. Behandelt wurden insbesondere: das einzigartige, vielseitige Ineinandergreifen von See und Land, der geologische Aufbau und die Entstehung der jetzigen Bodengestalt des Festlands und der Inseln, die „Tektonik der Aegäis" (vgl. Annales de Géographie 1898 Nr. 32), die geognostische Mannigfaltigkeit, die dadurch bedingten landschaftlichen Gegensätze, der bunte Reichtum und das enge Nebeneinander der verschiedenen Wirtschaftsweisen und der dadurch hervorgerufenen Lebensformen, ferner das Mediterranklima mit seiner sommerlichen Trockenzeit und den reichlichen Niederschlägen des Winters, die dadurch erzeugten typischen Vegetationsformen (vgl. die Vegetationskarte vom Peloponnes in Petermanns Mitteil. 1895 S. 273), der Unterschied zwischen Ost- und Westküste in dieser Hinsicht, die Bildung und Verteilung des Verwitterungslehms und Kulturbodens als Grundlage des Ackerbaus und die Einflüsse natürlicher und geschichtlicher Katastrophen darauf (dies wichtige Gebiet wurde eingehender erläutert in seiner geschichtlichen Bedeutung mit vergleichender Heranziehung von Italien und Deutschland); die Be- und Entwässerungsanlagen, erstere als Ausläufer der Technik des Orients. In dem 2. Vortrage folgten: die charakteristischen Formen der Viehzucht, der nomadische Zug in der Viehwirtschaft, die Wasserversorgung und die Bedeutung der Quellen für Größe und Zahl der Siedlungen; die Verkehrsverhältnisse, insbesondere die große Küstenstraße durch Mazedonien, Thessalien ꝛc., die Verwendung des Wagens und die Karrengeleise, der Seeverkehr als Faktor

Digitized by Google

der kurzen wirtschaftlichen und geistigen Blüte der hellenischen Nation, die Bedeutung des ägäischen Meeres als Schule der Schiffahrt, die dort herrschenden Winde, Gezeiten, Strömungen; die Küstenbildung (Ingressionsbuchten, Abrasions- und Flachküsten in ihrer Bedeutung für die Schiffahrt), das Fehlen der Flußhäfen, die Hauptthandelsstraßen von Asien über Griechenland nach dem Westen, Hellas als Uebergangsland, als Vermittler zwischen Orient und Europa, die Geringfügigkeit der eignen Produkte für den Welthandel. — Als dieser, so etwa schloß Professor Ph., seit der Zeit des Hellenismus an die großen Emporien Syriens und Aegyptens, besonders Antiochia und Alexandria, überging und von hier aus sich ein direkter Seeverkehr mit Sizilien und Italien bildete, das mehr und mehr Zentrum des politischen Lebens wurde, da ward das griechische Mutterland langsam ausgeschaltet, seine Bedeutung im Wirtschaftsleben sank und starb allmählich ab. Nur sein pontischer Handel hielt sich länger, aber auch dieser nur, bis Konstantinopel emporblühte. Griechenland war nun wieder auf seine eignen Produkte angewiesen, aber seine Wälder waren verwüstet, sein Boden ausgesogen oder versumpft, die Ackerkrume von den Felsen weggefegt, seine Erzlager erschöpft. Eine höhere wirtschaftliche Bedeutung vermochte es seither nicht wieder zu gewinnen.

Diejenigen Zuhörer, die durch eigne Reisen eine lebendige Anschauung von Land und Leuten in Hellas gewonnen hatten, mußten bewundernd anerkennen, wie gut es dem Vortragenden gelang, mit wenigen Worten das land- und wirtschaftlich Charakteristische herauszuheben und wissenschaftlich nach Ursache und Wirkung zu verknüpfen; gilt doch auch Professor Ph., der durch längeren Aufenthalt mit dem Boden Griechenlands auf das eingehendste vertraut ist, mit Recht als eine der ersten Autoritäten auf diesem Gebiete.

Professor **Töschcke** sprach zweimal von ca. 11½—1 Uhr über **die Religion des Apollon Pythios und das delphische Heiligtum auf Grund der französischen Ausgrabungen.** Diese Vorträge fanden im Auditorium maximum statt, und ein Projektions-Apparat ließ hier eine sorgfältig angeordnete Reihe von Lichtbildern erscheinen, die, z. T. schon dem neuen, gleich zu nennenden französischen Werke über Delphi entlehnt, die Worte des Vortragenden auf das wünschenswerteste illustrierten. Professor L. ging aus von der kürzlich erschienenen ersten Lieferung des großen französischen Ausgrabungswerkes: Fouilles de Delphes, exécutées aux frais du Gouvernement français sous la direction de M. Théoph. Homolle. Tome II. Topographie et Architecture, Paris 1902, und wies dann auf die übrige neuere Literatur über den pythischen Apollo und das delphische Heiligtum hin, die Aufsätze der französischen Gelehrten in den letzten 10 Bänden des Bulletin de corresp. hellénique und der Comptes rendus de l'Académie. die verschiedenen Arbeiten Pomtows und die betr. Artikel bei Pauly-Wissowa (Delphi) und Roscher (Apollo).[1])

Nach einer kurzen Uebersicht über die Geschichte der französischen Ausgrabungen seit 1892 schilderte Professor L. zunächst mit treffenden Worten die eigentümliche Natur der delphischen Landschaft und ihre Wirkungen auf das menschliche Gemüt: die steilen, kahlen Phädriaden und die Schlucht mit der Kastalia, die Lage des Dorfes Kastri und das olivenbewachsene Pleistostal, die Ebene von Krisa und den Golf von Salona, die alles beherrschenden, schneeigen Gipfel des Parnaß und die grüne Kirphis. Wie in dieser Landschaft, in dieser

1) Hinzufügen möchte Ref. außerdem für die Fachgenossen den Hinweis auf die reichhaltige Anzeige und Rezension des französischen Delphi-Werkes, die Pomtow in der „Wochenschrift für klassische Philologie" vom 21. und 28. Februar d. J. hat erscheinen lassen, sowie auf dessen Anzeige des Frazerschen Pausanias in Nr. 19 der genannten Zeitschrift, S. 584 ff., wo auch die neueste Literatur über Delphi sorgfältig und übersichtlich zusammengestellt ist.

Digitized by Google

reinen Höhenluft der Kult des Apollon Pythios als ein neues Reis, gepfropft auf ein altes Orakel der Ge, erwachsen konnte und welches seine treibenden Kräfte gewesen, das wurde im ersten Hauptteil des Vortrags in beredter und anschaulicher Weise ausgeführt. Der Vortragende ging dabei aus von einer Erklärung der bekannten Vasenbilder: die Pythia auf dem Dreifuß sitzend, Apollo auf dem Dreifuß über das Meer fahrend (Hydria des Museo Gregoriano, Élite céramogr. II 6). Apollo und Dionysos in Delphi (Compte rendu 1861 IV) u. a. Die Pythia nimmt, indem sie Wasser der Kastalia trinkt und Lorbeerblätter kaut, die lebendige Kraft der Orakelgötter in sich auf; der Dreifuß aber eignet dem Apollo als dem Feuer- und Lichtgott, dessen Wesen u. a. die Überlieferung von der Verunreinigung des Feuers durch den Einbruch der Perser in Hellas erläutert.

Nachdem er dann auch das Verhältnis des Apollo zu Dionysos erörtert hatte, führte Professor L. seine Zuhörer und Zuschauer auf dem französischen Plane des wiederhergestellten Temenos die steil ansteigende, windungsreiche heilige Straße zum Tempel hinan, an den zahlreichen Weihgeschenken und Schatzhäusern vorüber, deren Reste gefunden und z. T. wieder zusammengefügt sind, von denen aber oft nur noch die Standorte zu bestimmen waren. (Vgl. hierzu auch Paus. X, 9 ff.) Wir nennen hier den korcyräischen Stier, die Nanarchen des Lysander, nach dem Siege bei Aigospotamoi geweiht, das marathonische Siegesanathem der Athener (Miltiades und die Eponymoi), die Schatzhäuser der Sikyonier, Athener, Siphnier und Knidier, den Schlangen-Dreifuß des Pausanias von 479, die Sphinx der Narier auf ihrer hohen Säule, die Akanthus-Säule mit den herrlichen tanzenden Mädchen der Akanthier, ein Weihgeschenk, das vielleicht auf Brasidas' Expedition Bezug hat, die auch auf hohem dreiseitigem Pfeiler schwebende Replik der Nike des Paionios, von Messeniern und Naupaktiern auch hier als politische Demonstration aufgestellt, die Stoa der Athener u. a. So erreichte man in steilem Anstiege zuletzt an der mit Freilassungs-Urkunden bedeckten, längst berühmten Polygonalmauer vorbei die Tempelterrasse und auf ihr die Trümmer des Hauses des pythischen Apollon. Es muß hier verzichtet werden auf die Wiedergabe der feinsinnigen Bemerkungen und Erläuterungen, mit denen der Vortragende die Ergebnisse der französischen Ausgrabungen nach der künstlerischen so wie der antiquarischen und politisch-historischen Seite hin begleitete; es soll aber nicht verschwiegen werden, daß auch Professor L. hier den Angaben des alten Periegeten Pausanias ehrende Anerkennung zu teil werden ließ. (Vgl. Pomtow a. a. O.)

Hierauf erklärte der Vortragende im archäologischen Kunstmuseum die dort aufgestellten Gipsabgüsse einiger Reliefs von den Schatzhäusern der Siphnier und Knidier, z. B. Platten mit Darstellung einer Götterversammlung, analog der auf dem Parthenonfries, Raub der Rinder durch die Dioskuren, Kampfscenen u. a. Eine besonders eingehende Würdigung aber wurde dem bronzierten Abguß des berühmten „Wagenlenkers" zu teil, der einen zwischen 480 und 470 erkämpften Sieg des Polyzalos, des Bruders des Gelon, verherrlicht (gefunden 1896, abgebildet auch bei Luckenbach, Kunst und Geschichte I, 18). Durch die lichtvolle und anziehende stilistische Analyse gewann dieser berühmteste der plastischen Funde aus Delphi vor den Augen der Zuhörer in allen seinen Formen und Details, z. B. der Schädelbildung, dem Faltenwurf des Gewandes, der Gestaltung der Füße, reiche Belebung und eine plausible Einordnung in den kunstgeschichtlichen Zusammenhang: Zeit des Myron, aber nicht myronisch.

Privatdozent Dr. **Radermacher** schloß die Reihe der diesjährigen Vorträge, indem er **die Orestsage und die attische Tragödie** behandelte; insbesondere suchte er die Frage zu beantworten: Woher haben die Tragiker das Material dieser so oft dramatisierten Sage? Nach einem Ueberblick über die

Digitized by Google

jüngste Literatur zu diesem Problem (insbesondere C. Robert, in „Bild und Lied“ 149 ff.: „Der Tod des Aigisthos“; v. Wilamowitz in der Orestie II, Einleitung und Anhang 1; Zielinski in den Neuen Jahrb. f. das kl. Altertum 1899, S. 81 und 161 ff.), durchmusterte er das in der Odyssee, in Kunstwerken, z. B. Vasenbildern und dem Relief von Melos, bei Lyrikern (Simonides und Pindar) und endlich bei Plutarch (nach Stesichoros) überlieferte Material.

Den Hauptinhalt der durch besonnenes Urteil und klare Darlegung des Tatsächlichen und Beweisbaren hervorragenden Ausführungen bildete in ihrem ersten Teile die Erklärung des Traumgesichtes der Klytämnestra bei Stesichoros und die Auseinandersetzung mit den von Robert und Wilamowitz aufgestellten Hypothesen, von denen jener den Stesichoros als Hauptquelle der äschyleischen Version betrachtet, während dieser an ein „delphisches Epos“ als gemeinsame Quelle glaubt, ein Epos, das die Anschauungen der delphischen Priesterschaft aus dem VI Jahrhundert wiederspiegelte und nachher, durch die Tragiker verdrängt, verschwunden sei. Der Vortragende, der sich keiner dieser beiden Annahmen anschloß, unterschied eine dorisch-lakonische, an den amykläischen Apollokult anknüpfende Version der Orestessage und eine attische, für die die uralte Verbindung des Helden mit Athen (Odyssee γ 307) charakteristisch und in der der Schauplatz der Handlung, wie im Epos, Mykenä ist. Besonders eingehend und lehrreich war die auf gewisse Euripides- und Plutarchstellen gestützte Behandlung der Beziehungen der Orestessage auf Athen.

Wenn für die Gründlichkeit der Ausführungen und ihre wissenschaftliche Gediegenheit schon die Namen der Herren Vortragenden bürgen, so möchten wir doch noch ein anderes hervorheben: die sorgsame und geschickte Ausfeilung der Vorträge und ihre Anpassung an die besondere Art der Zuhörerschaft und den engen zeitlichen Rahmen. Es ist ein andres, vor Studenten oder vor einem gemischten Publikum oder vor Gymnasiallehrern und -direktoren zu reden; ein andres, wenn man fast souverän über die Zeit verfügt oder wenn man auf 2 Stunden angewiesen ist. Daß auch nach diesen Richtungen hin die Herren Vortragenden mit bestem Erfolge bemüht waren, der Eigenart dieser Kurse Rechnung zu tragen, dafür sei ihnen auch an dieser Stelle aufrichtiger Dank ausgesprochen.

Weil Geheimerat Buechelers Vorträge ausfielen, blieben diesmal beide Nachmittage unbesetzt. Der eine wurde zu einem sehr lohnenden Ausfluge nach der schönen romanischen Doppelkirche von Schwarz-Rheindorf benutzt, die unter der freundlichen und sachkundigen Führung des Herrn Bauinspektors Arntz eingehend besichtigt wurde. Da ferner auch das reichhaltige Provinzial-Museum römischer und germanischer Altertümer und das äußerst zweckmäßig eingerichtete akademische Kunstmuseum nebst archäologischem Apparat, dank der Liberalität der Herren Direktoren, den Teilnehmern am Kursus frei zugänglich waren, so fehlte es auch für den zweiten Nachmittag nicht an Beschäftigung.

Die Abende waren der Geselligkeit gewidmet, an der auch die Herren Dozenten in liebenswürdiger Weise teilnahmen. Dieser freie, anregende Gedankenaustausch in einem Kreise von Kollegen, die das gleiche, ehrliche Streben nach vielseitiger wissenschaftlicher Anregung und Belehrung zusammengeführt hat, ist gewiß geeignet zu einer Quelle der Erfrischung und erhöhten Berufsfreudigkeit zu werden und als solche auch eine unverächtliche Zugabe der Bonner Ferienkurse.

Frankfurt a. M. Dr. J. Schönemann.

Institutsreisen.

Unter dieser Überschrift enthält Heft 38 und 39 des Jahrgangs 1902 der „Grenzboten“ einen Aufsatz von Friedrich Seiler, in welchem die vom Kaiserl.

Digitized by Google

deutschen archäologischen Institut zu Rom alljährlich veranstalteten Studienreisen deutscher Schulmänner einer scharfen Kritik unterzogen werden. So wenig ein früherer Angriff (vgl. Zeitschrift für das Bayrische Gymnasialwesen Bd. 34 S. 411 ff.), hat auch der letzte irgendeinen Grund von Belang gegen die Veranstaltung der archäologischen Kurse in Italien beizubringen gewußt. Gleichwohl ist es Pflicht derjenigen, die dankbaren Herzens der empfangenen Anregungen und Belehrungen sich bewußt sind und die Erinnerung an die erlebten weihevollen Stunden gleich einem köstlichen Gute festhalten, Einsprache zu erheben gegen eine Beurteilung, die in ihren Voraussetzungen und Folgerungen gleich unberechtigt ist.

Seiler hat nicht selbst am italienischen Kursus teilgenommen, seine Kenntnis stammt aus gedruckten und mündlichen Berichten von Teilnehmern. Ich weiß nicht, welche Berichte er gelesen hat und ob die gelesenen wirklich seine Ausfälle rechtfertigen; vielleicht hätte er sein Urteil aber berichtigt, wenn er auch den zahlreichen Berichten seine Aufmerksamkeit zugewandt hätte, deren Verfasser von den Reisen des Instituts offenbar einen ganz anderen Eindruck in die Heimat mitgenommen haben. Um anderes zu übergehen, sei er beispielsweise auf das Buch von Peter Sirius „Kennst du das Land?", die Frucht einer Institutsreise, hingewiesen. Wenn nicht für alle, so trifft doch sicher für die Mehrzahl derer, welchen die Teilnahme an einem italienischen Kursus vergönnt war, der Schlußsatz dieses Berichtes zu: „Es schneite, und ich fuhr heim, hinein ins deutsche Land, in den deutschen Winter — im Herzen einen Frühling knospender Erinnerungen." Ja, wenn es sonst nichts wäre, was man von diesen Reisen mit in die Heimat nimmt, als die Begeisterung für alles Schöne und Große, dessen Fülle das trunkene Auge geschaut hat, es wäre Gewinn genug für den, in dessen Herz diese Begeisterung geweckt ist und der den Beruf hat, auch in den Herzen der Jugend Begeisterung zu wecken. Ausnahmen gibt es überall; auch von den Reisen in Italien kehren einzelne verstimmt und enttäuscht zurück; doch sie können nur als Ausnahmen gelten, und weder ihre schriftlichen Berichte noch ihre mündlichen Mitteilungen dürfen zum Ausgangspunkt einer abfälligen Kritik über die ganze Einrichtung gemacht werden. Ueber zwanzig Gymnasiallehrer finden jährlich Zulassung zu dem Kursus, bei ihrer Auswahl verfahren die einzelnen Regierungen verschieden. Während in Preußen in jedem Jahre an die einzelnen Anstalten die Anfrage ergeht, ob ein Lehrer derselben zur Teilnahme bereit ist, und der Minister über die eingelaufenen Bewerbungen dann Entscheidung trifft, werden in anderen Staaten Mitglieder der Lehrerkollegien direkt zur Teilnahme aufgefordert. Nicht alle, die so bestimmt oder ausgewählt werden, haben den inneren Beruf, um des schönen Preises willen auch die Mühen und Entbehrungen auf sich zu nehmen, die solch' eine italienische Reise auferlegt, auch unter ihnen fehlt es nicht an begeisterungsunfähigen Philistern, die über den Unbequemlichkeiten des Aufenthalts in der Fremde nicht zur Freude des Genießens gelangen. Wer die Heimkehr mit Ausrufen begrüßt, wie sie Sirius mitteilt: „Ha, übermorgen sitze ich wieder bei einem soliden Seidel Bier! Na, in zwei Tagen lächle ich wieder über einem soliden Beefsteak", für den ist das Land, wo die Zitronen blühen, nicht das Land der Sehnsucht. Einer Uebertreibung hat sich Sirius an der eben zitierten Stelle ganz gewiß nicht schuldig gemacht. Auch beim letzten Kursus fehlte es nicht an solchen Sonderlingen, die in Rom nichts Gutes fanden, als ein Café am Corso, die mit dem freudigen Aufjauchzen von dem klassischen Boden schieden: „Dies elende Land sieht mich nicht wieder." Daß ein Zeugnis aus solchem Munde nichts gegen die Trefflichkeit einer Einrichtung beweist, braucht nicht betont zu werden.

An den Institutsreisen wird bemängelt, daß die Führung selbstverständlich ausschließlich auf das Antike gerichtet sei. Hat Seiler

Digitized by Google

diese Mitteilung von einem Teilnehmer erhalten, dann ist er falsch berichtet; nimmt er es aber als selbstverständlich an, daß seitens der Institutsleiter nur das archäologische Interesse berücksichtigt werde, ist er in einem starken Irrtum. Der Kursus umfaßte in dem verflossenen Jahr die Zeit vom 30. September bis 8. November, also $5^3/_4$ Wochen, von diesen standen 11 volle Tage und 12 Vor- oder Nachmittage den Beteiligten zur freien Verfügung. Da die Sammlungen anfangs um 9, später um 10 Uhr morgens geöffnet und um 3, beziehungsweise 4 Uhr nachmittags geschlossen wurden, so blieben auch an den von der Führung in Anspruch genommenen Tagen Stunden frei, in denen die Mitglieder der Reisegesellschaft anderen Gebieten ihre Aufmerksamkeit zuwenden konnten. Daß dies in reichstem Maße geschehen ist, davon konnte sich überzeugen, wer in diesen Stunden die Paläste und Kirchen in Florenz, Rom oder Neapel besuchte: überall konnte er kleinere oder größere Gruppen von wißbegierigen Philologen bemerken, die sich für die Schöpfungen einer unvergleichlichen Kunst begeisterten. Und auch zu Ausflügen in die nähere und weitere Umgebung blieben solche Tage nicht ungenützt, mochten sie zum heiligen Berge oder zu der Mulvischen Brücke führen oder mochten die Albanerberge, das steilabfallende Sorrent, das Felseneiland Capri, Kloster Camaldoli, das jäh aufragende Kap Misenum oder der Gipfel des Vesuv ihr Ziel sein. Ein Blick in eines der jährlich ausgegebenen Programme genügt, um das Irrige der Annahme zu erweisen, daß die Teilnehmer am italienischen Kursus nur als Philologen und Archäologen reisen, und läßt erkennen, daß auch für die Sammlungen der Renaissancekunst in Florenz eine besondere Führung vorgesehen ist. Der Leiter des kunstwissenschaftlichen Instituts, Professor Brockhaus, hatte diese mit liebenswürdigem Entgegenkommen übernommen, mit ihm wurden die Uffizien galerie, San Miniato, San Marco, Bargello, Palazzo Pitti, Boboligarten, San Lorenzo, die Medizeerkapelle und der Palazzo Medici an Tagen besichtigt, die sonst unbesetzt waren und an denen daher noch nicht — denn auch das ist eine Besorgnis Seilers — die Nervenkraft in Anspruch genommen und die seelische Frische geraubt war. Das „liebevolle Versenken in die Kunstwerke der Renaissance" wird den Reisen des Instituts mit Unrecht abgesprochen: die altberühmten Schöpfungen, welche die Blütezeit der italienischen Malerei hinterließ, fanden eine Würdigung, wie sie liebevoller nicht sein konnte. Und mit welcher Andacht umstanden wir die Meisterwerke, wie sie die Kunst eines Donatello, Andrea Verrocchio, Michel Angelo, Giovanni da Bologna und andere in Bronze, Marmor, Ton und Holz geschaffen haben!

Die Erklärung und Besprechung der antiken Denkmäler hatte der erste Sekretär des archäologischen Instituts übernommen, doch schloß er sich in Florenz meistens auch unseren Gängen durch die anderen Museen an und unterließ es nicht, wo nur Gelegenheit dazu sich bot, unsere Aufmerksamkeit auf die mannigfachen Beziehungen und Berührungen zwischen alter und neuerer Kunst zu lenken. Grade das machte uns die Führung dieses Mannes, der uns mit nie ermüdender Frische und stets gleicher Liebenswürdigkeit von Florenz bis zu den Tempeln von Pästum begleitete, so schätzenswert, daß er kein einseitiger Fachgelehrter ist. So unterließ er es nicht, bei der Erklärung der Reliefs von der Trajanssäule, deren Gipsabgüsse die Wände zweier großer Säle im Laterau bedecken, auf die Scene hinzuweisen, welche Raffael in seiner Konstantinsschlacht als Vorlage benutzt hat, und als an den Gang durch die vatikanische Bibliothek, deren Schätze der durch Sachkunde wie Gefälligkeit gleich berühmte Pater Ehrle uns zeigte, die Erläuterung der hier befindlichen antiken Wandgemälde mit Scenen aus der Odyssee angeschlossen wurde, wurden die Preller'schen Odysseelandschaften in Weimar verglichen.

Digitized by Google

Mit Petersen standen wir vor den Fresken, mit denen Ambrogio und Pietro Lorenzetti den Campo Santo von Pisa geschmückt haben, mit ihm fuhren wir hinauf nach Fiesole, besuchten nach Besichtigung des antiken Theaters, der etruskischen Stadtmauern und des Museums die alte Kathedrale mit dem die Anbetung des Christkindes darstellenden Relief von Mino da Fiesole, genossen von dem Platze vor dem Franziskanerkloster die Aussicht über die im Tale des Arno gebettete, von Höhen umschlossene Stadt Florenz und kehrten auf dem Rückwege in der altberühmten Badia ein. Den Betteljungen von Fiesole mochte freilich Petersens Führung nicht als vollwertig erscheinen. Als dieser eben an den Theaterninen seine Erörterung über die Theorie Dörpfelds beendet hatte, trat ein hübscher, zerlumpter ragazzo von etwa 10 Jahren heran und übernahm seinerseits mit feierlich-komischem Ernste die Erklärung: teatro antico.

Ein herrlicher Tag war es trotz heftigen Gewitterregens auch, den wir mit unserem Mentor an dem ebenso landschaftlich schönen, wie historisch denkwürdigen Trasimenischen See verlebten. Polybius und Livius wurden hier verglichen, um ein Bild von der furchtbaren Katastrophe zu gewinnen, die hier über das Römerheer hereinbrach. Daneben fand auch die italische Vegetation der wir schon in Florenz und Fiesole unsere Aufmerksamkeit zugewandt hatten, von seiten des Lehrenden, wie der Lernenden Beachtung. Man war grade mit der Weinlese beschäftigt, in üppiger Fülle hingen die Trauben von den Bäumen, an denen die Reben rankten, und lieferten den Beweis für Livius' Behauptung, daß die Gefilde zwischen Fäsulä und Cortona zu den fruchtbarsten Strichen Italiens gehörten. Doch trotz der Fruchtbarkeit auch hier welche Armut! Der Ruf Inglesi war in allen Ortschaften das Signal, auf welches jung und alt herbeieilte und uns anbettelte. Ernte und Arbeit kommen dem padrone zugute, dem Grund und Boden gehören; denn noch in der Gegenwart steht es in Italien nicht anders, wie in der alten Zeit, in der die bestgemeinten Ackergesetze die Vereinigung des Grundbesitzes in eine Hand und das Herabsinken der freien Bauern ins Proletariat nicht verhindern konnten.

Unser nächstes Reiseziel war das auf steilem Tuffelsen gelegene Orvieto, zu dem vom Bahnhofe aus eine Drahtseilbahn hinaufführt. Natürlich wurde hier den etruskischen Nekropolen ein Besuch abgestattet und in die Felsengräber gestiegen, in welchen Vertreter des so merkwürdigen, fremdartigen Stammes ihre letzte Ruhe gefunden haben, aber darüber wurde doch auch die Besichtigung des gotischen Domes mit seiner prächtigen Fassade und seinem von Fra Angelico begonnenen, von Luca Signorelli vollendeten Freskenschmuck nicht versäumt. Die jetzt zu Gartenanlagen umgewandelte Fortezza entzückte das Auge durch den weiten Ausblick in die Täler der Chiana und Paglia und auf die sie umschließenden Höhen. Der nächste Tag brachte uns an dem gezackten Sorakte vorüber in die ewige Stadt. Der erste Gang, der uns mit unserm Führer wieder vereinte, führte uns in den Park und das Kasino der jetzt in staatlichen Besitz übergegangenen Villa Borghese. Selbstverständlich beschäftigten wir uns mit der Skulpturensammlung, mit den Reliefs vom Bogen des Claudius, den Mosaikdarstellungen von Gladiatoren- und Tierkämpfen, dem an Praxiteles Stil anknüpfenden Pan und anderen hervorragenden Erzeugnissen antiker Plastik, aber neben ihnen war unser Interesse auch Berninis Aeneas und Anchises, Apollo und Daphne, David, und vor allem der hervorragenden Gemäldegallerie mit Raffaels Grablegung Christi, Tizians sogenannter irdischer und himmlischer Liebe und anderen Perlen italienischer Malerlei zugewandt. Lebhafte Erörterung veranlaßte die oft schon besprochene Frage, was Tizian mit den beiden Gestalten des genannten Gemäldes in Wahrheit habe darstellen wollen.

Durchweg waren unsere Leiter sichtlich darauf bedacht, uns den Aufenthalt in Rom so angenehm als möglich zu gestalten. Nicht nur in ihrem eigenen

Digitized by Google

Hause erwiesen die Leiter des Instituts uns die liebenswürdigste Gastfreundschaft; ihrer Fürsorge hatten wir es auch zu danken, daß uns das deutsche Künstlerheim offen stand und die Säle der deutschen Botschaft im Palazzo Caffarelli von uns bewundert werden konnten. Vom Botschafter und seiner Gemahlin freundlich empfangen und gastlich bewirtet, konnten wir die glänzenden Räume mit den vom Kaiser geschenkten Fresken, sowie den Garten der Botschaft mit den Resten des alten Jupitertempels betrachten.

Seiler meint, daß die Führung für die Sammlungen entbehrlich sei und durch Bücher, wie die Helbigs, Mans und Amelungs, völlig ersetzt werde. Die Leitung des archäologischen Instituts empfiehlt selbst, die freien Zeiten in Rom zu benutzen, um einzelne Sammlungen, bevor die Führung in ihnen stattfindet, zu einer ersten Orientierung an Hand solcher Bücher zu besuchen; doch sollte Seiler die alte Weisheit nicht fremd sein, daß das geschriebene Wort niemals imstande ist, das gesprochene zu ersetzen. Obwohl wir der gegebenen Weisung getreulich nachgekommen sind und mit Amelung und Helbig die Museen durchwandert haben, ist doch keinem unter uns die nachfolgende Führung als überflüssig und entbehrlich erschienen. Auch darin wird kaum einer Seiler zustimmen, daß von den Leitern des Kursus zwar viel Anregung und Belehrung gegeben werde, daß man aber auch öfters lange von Dingen reden hören müsse, die für den Unterricht, für die geistige Erkenntnis des Altertums von keiner wesentlichen Bedeutung seien, daß manche an sich interessante Gegenstände — wie das in der Natur fachmännischer Unterweisung liege — allzu eingehend erörtert würden. So niedrig sollte der Mann doch seine Fachgenossen nicht taxieren, daß er nur den Dingen wesentliche Bedeutung für sie beimißt, aus denen sie unmittelbaren Gewinn für den Unterricht mitnehmen. Im Verhältnis zu dem sonst üblichen Durchjagen der Sehenswürdigkeiten, ging unsere Wanderung freilich recht langsam vor sich. Indessen, Zeit verschwenden durften unsere Führer auch nicht. Florenz, Rom, Neapel und Pompeji bieten des Sehenswerten so viel, daß zur Behandlung unwesentlicher Einzelheiten gar keine Möglichkeit ist, soll Wertvolles darüber nicht unberücksichtigt bleiben. Unsere Leiter sind sich dessen voll bewußt gewesen, ihre Vorträge waren wohl vorbereitet und abgerundet, sie behandelten alles Wesentliche, ohne ins Nebensächliche sich zu verlieren. Für das Kolosseum war ein Nachmittag festgesetzt (ein zweiter Besuch der Ruinen bei Mondenschein lag außerhalb des Programms), ein anderer für die Caracallathermen, ein dritter für den Palatin, ein vierter für das Kapitol, dazu kamen noch drei Nachmittage für das Forum und seine Bauten. Die Erklärung gab hier (wie an dem unvergeßlichen Tage, an dem wir zu den Denkmälern der appischen Straße hinausfuhren) Professor Hülsen, der meisterhafte Kenner und Forscher auf dem Gebiet der römischen Topographie, dessen lichtvoller, oft mit köstlichem Humor gewürzter Vortrag uns einen Einblick bot in das, was die wissenschaftliche Forschung der letzten Jahrzehnte, vor allem auch deutsche Forschung auf diesen Trümmerfeldern Großes geleistet hat. Als vor wenigen Jahren, um nur eins hervorzuheben, der Kampf um den lapis niger entbrannte, da hatte man unserer wissenschaftlichen Vertretung in Rom es zu danken, daß die Anregung zu weiteren Nachgrabungen gegeben wurde; und so kamen unter dem schwarzen Pflaster, das man als lapis niger, als Grabstätte des Romulus ansah, Spuren älterer Anlagen zum Vorschein. Auch wenn die Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Schule der einzige Maßstab für den Wert solcher Führung wäre, dürften derartige Erörterungen nicht unnütz genannt werden; aber mehr als einmal wurde unter uns dem Gedanken Ausdruck gegeben, daß wir aus diesen Gängen durch das alte Rom unmittelbaren Gewinn für unsere Tätigkeit als Lehrer davontrügen. Wie in Rom, erging es uns in Pompeji. Auch hier erkannten wir mit freudigem Stolze, wie deutscher Scharfsinn und deutsche Gelehrsamkeit unzählige wissenschaft-

Digitized by Google

liche Probleme gelöst haben. Vom schönsten Wetter begünstigt, weilten wir zwei Novembertage auf den Plätzen, in den Straßen und Häusern der Totenstadt. Unser Führer, ein schlichter, seiner Wissenschaft lebender Gelehrte, erschien uns hier wie ein königlicher Gebieter in seinem Reiche, der jeden Stein und jedes Schriftzeichen in den Dienst seiner scharfsinnigen Kombinationen zwingt. Wo vor 30 Jahren die Wissenschaft noch im Dunklen tappte, da hat er Licht geschaffen, die alten Tempel und Hallen ihrer alten Bestimmung zurückgegeben: der Venustempel ist zum Apollotempel, der Merkurtempel zum Heiligtum Vespasians geworden, das macellum als Kaufhalle erkannt worden u. a. m. Es waren keine leichten Tage, die wir in Pompeji verlebten, vom Aufgang der Sonne bis zu ihrem Scheiden besichtigten wir stehend und gehend die Ruinen, und nur eine kurze Pause war dem Mittagessen zugestanden; und doch hätte wohl fast jeder gerne der Sonne ein „Stehe stille" zugerufen, um länger in den verlassenen Straßen bleiben, noch mehr von Pompejis Trümmern sehen und hören zu können: denn mit dem Eintritt der Dunkelheit werden die Tore geschlossen und die Kustoden übernehmen, begleitet von großen Hunden, die Totenwacht in den einsamen Straßen. Wohl leistet Man's „Führer" vielen vortreffliche Dienste; schöner und anregender aber ist es, den Mann selbst zu hören und in seiner geistigen Werkstatt tätig zu sehen.

Noch einige Worte über die Wanderungen durch die Sammlungen der antiken Denkmäler. Wir sind in Florenz je einen Vormittag in den Uffizien und dem etruskischen Museum, — in Rom einen Nachmittag in der Villa Borghese, zwei Vormittage in dem Thermenmuseum, drei Vormittage und einen Nachmittag in der vatikanischen Sammlung, je einen Vormittag in dem kapitolinischen Museum und im Lateran, — in Neapel zwei Vormittage und zwei Nachmittage im Nationalmuseum gewesen. Die hier aufbewahrten Denkmäler haben zum Teil eine sehr eingehende Besprechung erfahren, namentlich auch solche, die Prof. Petersen in wissenschaftlichen Aufsätzen und auch in der populären Darstellung seines Buches „Vom alten Rom" behandelt hat. Wer darin einen Nachteil sieht, der mag es tun und sich fern halten; andere werden grade in diesen weiter ausholenden und tief eindringenden Darlegungen die Höhe- und Glanzpunkte dieser Führung sehen. Sie umspannten das ganze weite Gebiet der hellenischen Kunst und ließen die einzelnen Perioden und Richtungen in ihren charakteristischen Besonderheiten und in ihren Zusammenhängen klar und anschaulich hervortreten. Ohne uns überheben zu wollen, durften wir uns am Ende des Kursus doch sagen, daß nicht nur unser Wissen ein reicheres, sondern auch unser Verständnis ein reicheres geworden war. So haben wir im letzten Jahre, so haben vor uns andere gefühlt, und ein dankbares Gefühl erfüllt uns deswegen für den Mann, der uns die Augen geöffnet und recht sehen gelehrt hat (vgl. Sirius S. 329). Wurde bei der sogenannten Thusnelda in der Loggia dei Lanzi auf die verschiedene Behandlung der Körperformen von Nord- und Südländern aufmerksam gemacht, so wurde an der Pasquinogruppe ausgeführt, wie die vom Gesetz der Frontalität ausgehende griechische Kunst allmählich das Problem gelöst hat, die menschliche Figur richtig zu bewegen. Für die Zeitbestimmung der Niobiden wurde auf die Gürtellage hingewiesen: während die ältere Kunst die Körperformen zu verdecken suchte und daher tiefe Gürtung hatte, sind die Späteren darauf bedacht, jene scharf hervortreten zu lassen, und legen den Gürtel hoch an die Brust. Zugleich bot sich hier Gelegenheit, die in der Bildung des Auges für Skopas charakteristischen Züge zu besprechen: die tiefliegenden Augen, die reiche Bildung der Brauenpartie, das teilweise Verschwinden des oberen Lides u. a. Eingehendste Besprechung wurde in der Sammlung Boncompagni einem in der Villa Ludovisi 1887 gefundenen Denkmal zu teil, das Petersen mit dem bei Helbig Nr. 927 beschriebenen Kolossalkopfe in

Digitized by Google

Verbindung bringt und dessen Reliefs er auf die Geburt der Aphrodite bezieht. Mag diese von andern angefochtene Deutung richtig sein oder nicht, die an das Denkmal angeschlossenen allgemeinen Erörterungen verlieren darum nichts von ihrem hervorragenden Werte. Doch ich muß es mir versagen, auf weitere Einzelheiten einzugehen, darum sei nur hingewiesen auf die anregende und geistvolle Behandlung, welche in Florenz und Rom die ara pacis und die etruskischen Altertümer, im Vatikan der Diskobol Myrons, der Kopf des Perikles, der Heraklestorso, im Museo Boncompagni der Gallier und sein Weib, die Medusa Ludovisi, die Kolossalstatue des Apollo, im kapitolinischen Museum Eros und Psyche, die Kaiserbüsten, die Amazonentypen, im Lateran das Peliadenrelief, der Marsyastorso, Sophokles, das Trajansdenkmal, in Neapel Harmodios und Aristogiton, der Farnesische Herkules u. a. gefunden haben. Wen solch liebevolles Versenken in einen Gegenstand abschreckt, der mag sich mit einem oberflächlichen Eindruck des Gesehenen begnügen.

Ein Nachteil der archäologischen Gesellschaftsreisen soll auch darin bestehen, daß sie teurer seien, als das Alleinreisen. Die Mitglieder des Kursus erhalten einen vom italienischen Kultusministerium ausgestellten Parnaß, der sie zum kostenfreien Eintritt in alle staatlichen Sammlungen berechtigt, aber durch ihn sollen nur einige Franken erspart werden. Diese Karte gilt für jeden Besuch, ob mit oder ohne offizielle Führung: ich habe sie auch beim Amphitheater in Pozzuoli und später beim Dogenpalast und der Accademia delle belle arti in Venedig benutzt und berechne die genossene Ersparnis auf etwa 40 Franken. Aber der deutsche Schulmann und Professor, wenn er herdenweise in Italien auftritt, wird mehr geschoren, heißt es, als wenn er allein erscheint. Woher diese Wahrnehmung stammt, wird nicht angegeben; richtig ist nur, daß der Fremde, mag er allein oder in Gesellschaft reisen, in Italien auf der Hut sein muß: ihn anzubetteln oder zu übervorteilen hält der Italiener für sein gutes Recht und besitzt ein feines Unterscheidungsvermögen dafür, wer Fremder oder Landsmann ist. Bei jeder Gelegenheit kann man beobachten, wie der gutgekleidete Italiener mit Bettelei unbelästigt bleibt, während gleichzeitig der Fremde des zudringlichen Bettlerschwarms sich kaum erwehren kann. Das muß man ertragen und darf sich dadurch, so lautete am ersten Abend in Florenz die Mahnung unseres Führers, die gute Laune und die Freude am schönen Lande nicht verderben lassen, wenn man einmal übers Ohr gehauen wird. Jedem, der sich nicht vorsieht, hängen Wirte, Kaufleute, Bahnbeamte u. a. die ungiltigen oder falschen Geldstücke auf, und wer im Laden oder auf der Straße etwas kauft, muß handeln, sonst zahlt er das Doppelte, ja Vierfache des Wertes. Ein Unterschied zwischen dem, der allein reist, und dem, der einer größeren Gesellschaft angehört, wird dabei nicht gemacht: ich habe einmal Lehrgeld zahlen müssen, als ich noch allein in Oberitalien reiste, und ein zweites Mal, als ich mit fünf anderen am Avernersee einem Führer durch die Grotte der Sibylle in die Hände fiel, bedauere aber den Obolus (= 3 Lire) nicht, den ich dem Charon dafür zu zahlen hatte, daß er mich über den Styx trug.

Aber — heißt es weiter — vom Giro wird nur Wohnung in teueren Hotels genommen und die Mahlzeit in feinen Lokalen gehalten, während der Einzelne billiger wohnen und in einfacheren Osterien speisen kann. Doch auch hier ist die Rechnung ohne jede tatsächliche Unterlage gemacht. Gemeinsame Wohnung war für den Giro nur in Orvieto und Pompeji bestellt, an dem einen Orte waren Logis und ausgezeichnete Verpflegung, zu der auch der Wein gehörte, mit 8 Franken für den Tag berechnet, an dem anderen zahlte man für volle Pension, in der gleichfalls der Wein einbegriffen war, nur 4,50 bezw. 5 Franken. In Florenz, Rom und Neapel wohnte und speiste jeder ganz nach seinem Belieben, der eine billiger, der andere teurer. Für den Aufenthalt in

Digitized by Google

Rom waren dem Institut eine Anzahl Privatwohnungen angeboten, für welche ein Preis von zwei Franken täglich bezahlt wurde. Ebenso hoch stellten sich die Zimmer im archäologischen Institut, die den Vorzug besserer Ausstattung hatten.[1]) Wer auf eines von ihnen reflektiert, muß sich frühzeitig melden, da sie sehr begehrt und ihrer nur wenige sind. Von einem gemeinsamen Mittagstisch konnte in Rom keine Rede sein, dafür gingen unsere Wege oft viel zu sehr auseinander: man aß bald hier, bald da, wie es gerade zu dem vorgenommenen Tagespensum paßte. Zum Abendessen fand sich ein Teil der Girogenossen regelmäßig bei Fiorelli in einer vom Korso abzweigenden Straße ein; andere, denen dies hauptsächlich von Deutschen besuchte Lokal nicht fein genug war, suchten elegantere Restaurants auf; beim Piccolo nomo, in der Weinstube Est-Est, an der Fontana di Trevi oder auch in der Gambrinushalle fand man einander schon wieder. Anders wie in Rom war es auch in Neapel nicht, auch hier wohnten die einzelnen in selbstgewählten Pensionen und speisten entweder in den vorzüglichen Giardini di Torino oder im Pschorrbräu oder sonstwo. Uebertriebene Anforderungen wurden von seiten des Giro an keinen gemacht: seine Mitglieder konnten sogut wie der Einzelreisende die Beobachtung machen, daß man in Italien verhältnismäßig billig reist.

Aber dem Gesellschaftsreisenden geht — damit komme ich zu Seilers letzter Ausstellung — die Bewegungsfreiheit und die Selbständigkeit verloren, er muß dem Gebote zur bestimmten Stunde folgen, muß darauf verzichten, selbst seinen Plan zu entwerfen, das Gedränge um die zu erklärenden Kunstwerke stört ihm den Genuß und raubt ihm die andächtige Stimmung, die zum Beschauen derselben unerläßlich ist. Dazu sieht er täglich nur Berufsgenossen um sich, mit denen er auch in der Heimat tagtäglich zu verkehren hat: die richtige, frohe, freie, künstlerische Stimmung Italiens fehlt daher in einem solchen Kreise. — Was hier an dem italienischen Kursus bemängelt wird, läßt sich auch an jedem anderen aussetzen, und doch räumt Seiler bezüglich des Kursus in Griechenland ein: „für Philologen, für . . . Lehrer ist es von ganz unschätzbarem Werte, möglichst viele Denkmäler der antiken Kunst mit eigenen Augen geschaut und unter sachgemäßer Leitung betrachtet zu haben." Steht es etwa mit den Denkmälern Griechenlands anders als mit denen Italiens? An den freien Tagen und in den freien Stunden war keiner im selbständigen Entwerfen seiner Pläne beeinträchtigt, nach freiem Ermessen konnte jeder seine Wanderungen einrichten. Wer es vorzog, allein die Bau- und Kunstdenkmäler zu studieren und zu genießen, hielt sich allein; anderen dagegen erschien es wünschenswert, sich mit diesem oder jenem Reisegefährten, zu dem er sich hingezogen fühlte, zu gemeinsamem Besuche der Kirchen und Sammlungen zu verabreden und mit ihm die Gedanken über das Gesehene auszutauschen. Bei dem Beschauen unter offizieller Führung kann ja unter Umständen das Gedränge lästig werden; vielleicht ließe sich Abhilfe schaffen, wenn noch mehr diejenigen zurückgewiesen würden, die in Italien an die Leiter des Instituts mit der Bitte um Zulassung zu einzelnen Führungen herantreten; sie sind es, die bisweilen die berufenen Teilnehmer in den Hintergrund drängen. Aber es bleibt doch zu berücksichtigen, daß der Zutritt zu den Sammlungen und Sehenswürdigkeiten auch ihnen freisteht und den eigentlichen Teilnehmern nicht das Recht zukommt, sie zurückzustoßen, wenn sie sich in ihre Reihen eindrängen. (Am rücksichtslosesten treten da — nebenbei bemerkt — die Vertreter und Vertreterinnen Englands auf.) Lästig wird auch bisweilen das Aufsichtspersonal, das in seinen Unterhaltungen sich keinerlei Schranken auferlegt

1) Ein Kampf gegen Windmühlen ist es, wenn Seiler gegen die Deutschverleugnung im Institute, gegen die Ausstellung der Rechnungen in italienischer Sprache den deutschen Sprachverein in die Schranken ruft. Ich habe 3½ Wochen daselbst gewohnt und keine italienische Rechnung zu Gesicht bekommen; nur mit dem alten Giuseppe, in dessen Händen die Bedienung liegt, mußte man sich in italienischer Sprache verständigen.

Digitized by Google

und in dem Poseidontempel zu Pästum z. B. den Vortrag unseres Führers in unangenehmer Weise störte. Doch das sind Störungen, unter denen der Einzelne gerade sogut zu leiden hat, wie eine größere Gesellschaft. Auch in unseren Museen kann man recht oft die Erfahrung machen, daß man sich nicht in die genaue Betrachtung eines Gegenstandes vertiefen kann, ohne dadurch gleich eine Anzahl Neugieriger anzulocken. Wenn Seiler aber von den Berufsgenossen, mit denen man zu verkehren hat, auch die alltäglichen Berufsgespräche befürchtet, so mag er sich darüber beruhigen: die Eindrücke, die man täglich aufnimmt, sind bei allen irgendwie Empfänglichen viel zu mächtig, um solche Exkurse zu gestatten.

So ist denn auch Seilers Schlußfolgerung verkehrt, daß derjenige, welcher zu dem italischen Kursus keinen Zutritt gefunden und deshalb allein reise, das bessere Teil erwählt habe. Gewiß kann die Zahl der Teilnehmer am Kursus nur eine beschränkte sein, und es ergiebt sich daraus für die meisten Amtsgenossen, welche italisches Land, italisches Leben und italische Kunst kennen lernen wollen, die Notwendigkeit, allein die Fahrt nach dem Lande anzutreten, auf das von jeher die Sehnsucht unseres Volkes gerichtet war; wem es aber vergönnt war, zu den wenigen zu gehören, die an den Reisen des Instituts sich beteiligen können, wird der Generalverwaltung unserer archäologischen Institute sich lebenslang zu Dank für deren Veranstaltung verpflichtet fühlen und den Worten beistimmen, die mir ein Reisegenosse nach seiner Rückkehr schrieb: „Es war doch eine herrliche Zeit, und ich freue mich, daß ich sie erleben durfte."

Köln. Professor Dr. Friedrich Reuß.

Zur Beurteilung der Reformschulen auf Grund des Protokolls der Kasseler Konferenz.

Vor mehreren Monaten erschien:

Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. Ein Handbuch mit Unterstützung von Fachgenossen herausgegeben von Dr. Otto Liermann, Direktor des Wöhler-Realgymnasiums in Frankfurt a. M. Erster Teil: Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts. Nebst einem Anhang: Uebersicht über den Bestand an Reformschulen und einige Lehrpläne. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1903 (141 S., Preis 3,60 Mk.).

„Der voraussichtlich in kurzer Zeit nachfolgende zweite Teil dieses Handbuches wird — so heißt es im Vorwort — gewissermaßen eine Einzelausführung des in großen Strichen gezeichneten Bildes bieten und auf Grund eines reichen urkundlichen, bibliographischen und statistischen Materials Geschichte, Organisation, Lehrpläne und Lehraufgaben, sowie Unterrichtsweise der Reformschulen zur Darstellung bringen." Der vorliegende erste Teil enthält, abgesehen vom Anhang, nur das aus stenographischen Aufzeichnungen hergestellte Protokoll der Kasseler Konferenz. Man hat darauf ziemlich lange warten müssen, weil, wie der Herausgeber sagt, die Stenogramme eine Reihe von Lücken, Ungenauigkeiten und Unebenheiten enthielten, derentwegen die Umschrift vor der Drucklegung von den Rednern durchgesehen und verbessert werden mußte. Welchen Eindruck macht nun das mit Spannung Erwartete? Die Veröffentlichung ist in hohem Grade interessant und belehrend. Ob auch durchaus erfreulich für die Freunde der sogenannten Reformschulen, durchaus förderlich für das Ansehen dieser, das ist eine andere Frage. Jedenfalls scheint uns durch den Umstand, daß zweifellos die Kasseler Konferenz einen Markstein in der Lösung der Reformschulfrage bil-

Digitized by Google

det, eine genauere, hier und da auch den Wortlaut mitteilende Besprechung dessen, was dort verhandelt worden ist, empfohlen zu werden.

Der Herausgeber bemerkt, daß die Verhandlungen ausgezeichnet gewesen seien durch die unumwundene Offenheit, mit der man eingedenk der sittlichen Forderung der Selbstvervollkommnung noch bestehende Mängel schärfer betonte als die in den Versuchsjahren erkannten Vorzüge der Organisation und anerkannten Erfolge des Unterrichts. Wenn das als eine auszeichnende Eigenschaft dieser Diskussionen hervorgehoben wird, so geschieht es wohl zum Teil, um von vornherein die Vorstellung abzuwehren, als ob in erster Linie eine apologetische Absicht bei den Vertretern der Reformschulorganisation gewaltet habe. In der Tat ist von solchen vielfach auf Mängel und Mißstände in den neugestalteten Schulen hingewiesen worden, wenn auch keiner von ihnen sich im allgemeinen bedenklich geäußert hat, was man ja auch von keinem erwarten wird, der einen neuen Weg nach freier Wahl beschritten hat und sich bestrebt, ihn mit Erfolg zurückzulegen. Wenn in einer Zeitung bemerkt worden, daß die Resumés des Vorsitzenden über schwere Bedenken leicht hinweggegangen seien, so haben wir das bei der Lektüre bestätigt gefunden, aber nicht aus einer Tendenz hergeleitet, sondern aus dem starken Optimismus, von dem Reinhardt bezüglich der Bewährung des Reformschulgedankens erfüllt ist. Jedenfalls möchten wir den großen Unterschied zwischen den in Kassel und den jüngst in Dresden zu Gunsten der Reformanstalten gesprochenen Worten hervorheben. Die an letzterem Ort gehörten geradezu absurden Lobpreisungen dieser Schulgattung, die ihr die verschiedensten, teilweise ganz unvereinbaren Vorzüge nachrühmten, aber die Majorität der Dresdener Stadtverordnetenversammlung offenbar beeinflußt haben, solche Lobpreisungen sind doch in Kassel nicht vernommen worden.

Zur Vorgeschichte der Konferenz wird mitgeteilt: „Unter den mit der Leitung von Reformanstalten betrauten Schulmännern wurde der Wunsch laut, Gelegenheit zu einer gegenseitigen Aussprache zu finden, insbesondere eine Verständigung anzubahnen über Fragen des Unterrichts und über die Ausgestaltung dieser Schulform." Vier Frankfurter Direktoren, sowie Schlee-Altona und Ramdohr-Hannover wurden mit der Vorbereitung der Zusammenkunft beauftragt. „Die Einladungen zur Teilnahme an den Beratungen ergingen in erster Linie an die Leiter der 37 damals bestehenden Reformschulen, sowie an deren staatliche Aufsichtsbehörden, bez. städtische Patronate, doch wurden auch Direktoren und Schulverwaltungen eingeladen, die sich mit der Frage einer Organisationsänderung beschäftigten." Das Ergebnis der Einladungen war, daß von den Reformschuldirigenten 30 erschienen und fast ebenso viele Leiter von nichtreformierten Anstalten (die später teils Reformanstalten wurden, teils bei ihrer Organisation blieben), ferner 13 Herren von den staatlichen Aufsichtsbehörden, darunter der Oberpräsident der Provinz Hessen-Nassau, Graf v. Zedlitz, und 8 von den städtischen Patronaten. Im ganzen waren es 84 Personen. Unter den Erstgenannten vermissen wir besonders den Direktor einer Anstalt, die zwar auch in dem Anhang der in Rede stehenden Schrift unter den Reformschulen nicht aufgeführt ist, die aber doch zweifellos zu ihnen gehört. Wir meinen das Collège français in Berlin, das gleichfalls mit dem Französischen den fremdsprachlichen Unterricht beginnt, dann in Quarta das Lateinische, in Obertertia das Griechische folgen läßt. Reinhardt erklärte am Schluß der Eröffnungsrede (S. 11): „Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß wir keinen Unterschied machen zwischen Reformanstalten nach dem Frankfurter, Altonaer oder einem gemischten Lehrplan, sondern einzig und allein entscheidend ist der spätere Anfang des Lateinischen in Untertertia oder Quarta." Sollte gleichwohl Direktor Dr. Georg Schulze zur Beteiligung gar nicht eingeladen worden sein? Jedenfalls ist die Versammlung dadurch, daß er nicht anwesend war,

Digitized by Google

mancher Belehrung beraubt worden, die er hätte geben können. Denn, wenn auch das Berliner Französische Gymnasium in Bezug auf den Betrieb der französischen Sprache eine Sonderstellung einnimmt, so kann doch aus seinen Unterrichtsergebnissen seit dem Jahre 1893, wo in ihm der Beginn der klassischen Sprachen weiter hinaufgeschoben wurde, zweifellos manches gelernt werden, zumal die Anstalt so ausgezeichnete Lehrer, wie Oskar Weißenfels, und ein Schülerpublikum besitzt, das nach seiner Beschaffenheit ungefähr dem des Frankfurter Goethegymnasiums entspricht. Was, könnte man z. B. fragen, hat das Collège in dem letzten Jahrzehnt für Erfahrungen damit gemacht, daß es schon nach zwei Jahren französischen Unterrichts das Latein folgen ließ? Wir betrachten die Grundlegung des fremdsprachlichen Unterrichts durch das Französische und die Hinausschiebung der klassischen Sprachen im Gymnasium als einen Fehlgriff, sehen aber den Beginn des Französischen in VI, des Lateins in IV, des Griechischen in Ober III als ein geringeres Uebel gegenüber dem Frankfurter System an und finden, daß die dem Goethegymnasium vielfach nachgerühmte langsamere Aufeinanderfolge des Beginns der Fremdsprachen besser verwirklicht ist, wenn je nach zwei Jahren des Betriebes einer Sprache eine neue hinzutritt, so auch das Englische, an dem doch möglichst viele Schüler teilnehmen sollen, erst nach zwei Jahren griechischen Unterrichts und nicht, wie jetzt am Frankfurter Reformgymnasium, schon nach einem Jahr.

Auch eine andere Lücke in der Zusammensetzung der Kasseler Konferenz erscheint uns nicht gleichgiltig. Die Reformanstalten waren durchweg nur durch ihre Direktoren vertreten, und es wäre doch zur Klärung der Sachlage sehr erwünscht gewesen, wenn sich auch ein Teil der ihnen unterstellten Lehrer hätte vernehmen lassen. Zwar haben sich die Leiter wiederholt über die in ihren Kollegien herrschende Stimmung geäußert, doch wären Selbsttäuschungen der ersteren über Grad und Ausdehnung der Zustimmung ihrer Oberlehrer zu den von ihnen selbst gehegten Anschauungen durchaus menschlich, und in einigen Fällen gaben Direktoren auch geradezu Kenntnis von teilweiser Nichtzustimmung, z. B. Realgymnasialdirektor Suur aus Iserlohn. Nimmt man hinzu, daß Aeußerungen der Unzufriedenheit auch schon unmittelbar von Lehrern an Reformanstalten vernommen worden sind, z. B. von dem Mathematiker Professor Vogt an dem Breslauer Friedrichsgymnasium, so erschiene es, wie gesagt, wünschenswert, daß auch einmal solche Dissenters in einer Konferenz, wie die Kasseler war, ausgiebig zu Worte kämen und daß speziell die Frage der Ueberanstrengung oder Nichtüberanstrengung der Reformschullehrer auch von diesen selbst öffentlich erörtert würde. Zur Entscheidung der Frage aber, ob die Schüler in den oberen Klassen der Reformgymnasien überbürdet sind oder nicht, wären billigerweise auch einsichtsvolle Eltern hinzuzuziehen. Nun, vielleicht findet eine derartige Erweiterung des urteilenden Forums bei der nächsten Reformschulkonferenz statt.

Dagegen wollen wir Reinhardt und seinen Gesinnungsgenossen nicht verdenken, wenn sie, obgleich der Verein für Schulreform das Erstehen von Reformschulen recht sehr mitveranlaßt hat, doch an diesen keine Aufforderung, sich bei der Konferenz vertreten zu lassen, gerichtet haben. Denn dann wäre möglicherweise nach Kassel eine Anzahl von Männern gekommen, die eine wesentlich über die Organisation des Goethegymnasiums hinausgehende zeitliche Beschränkung der altklassischen Studien an den Reformgymnasien wünschen und an der starken Betonung dieser Unterrichtsgegenstände in den oberen Klassen keineswegs Gefallen finden. Allerdings war auch unter den in Kassel Zusammengekommenen mancher, der so denkt, z. B. ein Reformgymnasial- und Reformrealgymnasialdirektor, der sich in einer Broschüre dahin ausgesprochen hat, daß das Griechische (das nach Reinhardts Anschauung das Lieblingskind auf dem Gymnasium sein muß) vom Lehrplan zu verschwinden habe oder nur für eine kleine

Digitized by Google

Gruppe von Schülern obligatorisch sein dürfe oder selbst von diesen nur als freiwillige Ueberleistung zu wählen sei. Auch ein Hauptwortführer des Realschulmännervereins (bis zu seiner Emeritierung Professor an einem Realgymnasium) war anwesend, der einst erklärt hat, daß schon jetzt das Ziel ins Auge gefaßt werden müsse, die alten Sprachen aus dem Jugendunterricht, wenn nicht ganz, so doch möglichst ganz zu entfernen. Aber die so gestimmten Herren hielten in Kassel mit ihren betreffenden Meinungen zurück, was Friedrich Lange, Oberlehrer Wetekamp und andere schwerlich getan haben würden. Dann wäre aber die gerühmte Einmütigkeit der Konferenz doch eklatant gestört worden und die sicher bei sehr vielen, ja nach unserer Ueberzeugung bei den meisten Reformfreunden herrschende antihumanistische Gesinnung wäre deutlich zu tage getreten.

Ausdrücklich hervorzuheben scheint uns übrigens, daß von den dreißig anwesenden Vertretern der Reformschulen nur acht ein Erfahrungsurteil über Reformgymnasien haben konnten und fast alle nur ein recht beschränktes. Denn nur das Goethegymnasium hatte schon Abiturienten entlassen, ein anderes hat die Reformgestaltung erst 1895 angenommen, die übrigen sogar erst 1896, 1897, 1899.

Das Wort ergriffen von den 30: 22, die übrigen haben in keiner Weise bei den Verhandlungen ihrer Meinung Ausdruck gegeben; denn Abstimmungen fanden bei keinem Verhandlungsgegenstand statt. Von den 54 sonstigen Anwesenden sprachen 11, bald fragend, bald Auskunft erteilend, bald dankend, der Oberpräsident der Provinz, um eine Auszeichnung zu verkünden, die dem Provinzialschulrat Dr. Paehler und dem Direktor Reinhardt zu teil geworden ist. Der letztere leitete die Verhandlungen in durchaus geschickter Weise.

Am ersten Tage wurde vor anderem Bericht erstattet über die allgemeinen bisher gemachten Erfahrungen, wobei auch manches Spezielle, das eigentlich späteren Erörterungen vorbehalten bleiben sollte, mitgeteilt wurde, z. B. betreffs der Ueberbürdungsfrage, deren Besprechung für den zweiten Tag angesetzt war und da auch zu Ende geführt wurde, ohne daß dabei Uebereinstimmung erzielt worden wäre. Der hannoversche Reformgymnasial- und Reformrealgymnasialdirektor erklärte (S. 14), daß infolge der Reform „etwas geringere Anforderungen" an die Schüler gestellt würden, und daß die Frage der Arbeitslast für die Schüler „zu Gunsten der Reformschule entschieden sei". Ebenso wußte der Direktor der Altonaer Anstalt viele Anzeichen vom Gegenteil der Ueberbürdung bei seinen Realgymnasiasten namhaft zu machen (S. 15). Der Spielbetrieb sei vielleicht an keiner Anstalt so lebhaft gewesen als an der seinigen, nicht wenige Schüler der Prima hätten Nachhilfestunden gegeben, von den 117 bisher abgegangenen Abiturienten hätte ungefähr ein Viertel in Prima noch Privatunterricht im Griechischen genommen und die Ergänzungsprüfung am Gymnasium abgelegt. Abweichend davon klagte der Direktor des nach dem Altonaer System eingerichteten Realgymnasiums in Iserlohn (S. 17) über die Belastung der Quarta durch das auf dieser Stufe nach jenem System hinzutretende Englisch und die schlechten Versetzungsergebnisse, die hier herauskämen, und auch der Altonaer Direktor erkannte dann die ungünstigen Versetzungsresultate dieser Klasse an, wenngleich er sie auf das Konto anderer Lehrgegenstände schob (S. 21). Bezüglich der Reformrealgymnasien nach dem Frankfurter System wurde von Liermann selbst aus seinen Erfahrungen die Gefahr einer Ueberbürdung der Untersekunda durch Hinzutreten des an diesen Anstalten hier beginnenden englischen Unterrichts zugegeben und darauf hingewiesen, wie es zur Vermeidung des Uebelstandes notwendig sei, daß die übrigen Lehrfächer auf dieser Stufe dem Englischen den Vorzug einräumen und sich in ihren Ansprüchen wesentlich bescheiden (S. 25).

Digitized by Google

Am zweiten Tage der Konferenz erstattete dann der Direktor des Breslauer Reformgymnasiums (des Königl. Friedrichsgymnasiums), ein klassischer Philologe, über die Ueberbürdungsfrage Bericht und bemerkte, daß ihm „im allgemeinen" aus der Tertia keine Beschwerde über zu starke Belastung zugekommen sei; wenn aber in Untersekunda das Griechische hinzutrete, so habe er zwar auch keine Ueberbürdung bemerkt, aber die Schüler würden doch „sehr angestrengt" (S. 109); und er entwickelte dann weiter, wie da durch Mäßigung der Ansprüche im Lateinischen geholfen werden müsse. Auch im Deutschen, Französischen und in der Mathematik empfahl der Referent maßvolle Beschränkung, damit „die Erreichung der Hauptaufgabe, die Kenntnis der alten Sprachen zu vermitteln, ohne Ueberbürdung möglich" sei (S. 110). Ueber das Reformrealgymnasium referierte in dieser Frage der Direktor der nach Frankfurter System eingerichteten Danziger Anstalt, Dr. Fricke (S. 110 ff.). Er glaubte mit Befriedigung feststellen zu dürfen, daß es für die Reformschulen keine besondere Ueberbürdung gebe; dafür bestehe aber „eine Ueberlastung für unser ganzes Schulsystem, und zwar in erschreckendem Maße", so daß es einer Reformschule wohl anstünde, wenn sie einmal nach neuen Wegen suchte, dieses Uebel zu beseitigen. Dies führte Fricke mit besonderer Beziehung auf das Reformrealgymnasium aus und meinte, daß die Ueberbürdung mit Schulstunden die Schüler zu oberflächlicher Arbeit dränge, die Versenkung in bestimmte Fächer und freiwilliges Streben hindere, der Grund für den Mangel an geistiger Schulung sei, den unsere Hochschullehrer bei den letzten Geschlechtern beklagten, und so eine für die Entwickelung unseres Volkes furchtbare Gefahr hervorrufe. Um eine gründliche Abhilfe ist Fricke freilich, so wie die Dinge gegenwärtig liegen, verlegen: ein wirklicher Umsturz allein könne Heilung schaffen. Augenblicklich müsse man trachten, von 32 auf 30 wissenschaftliche obligatorische Stunden zurückzukommen, damit wenigstens umschichtig nach fünf Vormittagsstunden die Nachmittage freiblieben. Auch der Direktor der Frankfurter „Musterschule" (eines Reformrealgymnasiums) Walter gab die Ueberlastung an seiner Anstalt zu (S. 12). Zu eigenen Arbeiten hätten die Schüler kaum noch Zeit. Er habe in Frankfurt mit Erlaubnis der vorgesetzten Behörde für einzelne Nachmittage drei Stunden angesetzt. Man müsse erwägen, ob es nicht möglich wäre, nach oben die Stundenzahl zu verringern. Eine wirkliche Besserung aber sei erst denkbar, wenn auf den obersten Stufen zu Gunsten einzelner Fächer, die für den späteren Beruf von Bedeutung erschienen, andere für wahlfrei erklärt würden. An diese Klagen schloß sich endlich noch die eines Frankfurter Oberrealschuldirektors an, der behauptete (S. 113), daß man an seiner Anstalt noch schlimmer daran sei, weil hier zu den übrigen Lehrgegenständen fakultatives Latein eingeführt worden (wie auch an anderen Oberrealschulen bekanntlich geschehen ist, eine Entgleisung derselben infolge der Erweiterung der Rechte ihrer Abiturienten), worauf ein anderer Oberrealschuldirektor (S. 114) als erprobtes Heilmittel vorschlug, die einzelnen Stunden nicht 50, sondern 45 Minuten dauern zu lassen!

Die Meinungen der zu Kassel Versammelten in der Ueberbürdungsfrage zeigen also nach dem Mitgeteilten nicht bloß Nuancen, sondern teilweise entgegengesetzte Extreme: Schlee-Altona malte ein reines Lichtbild, Fricke-Danzig mit den schwärzesten Farben. Und als Reinhardt im Resumé der Debatte meinte konstatieren zu dürfen (S. 114), daß die vorgetragenen Klagen nur für die Realschulen Geltung hätten und daß beim Gymnasium tatsächlich keine Ueberbürdung vorhanden sei, fand er Widerspruch, der sich gleichfalls hätte erheben können, als R. dann bemerkte, daß in den Realgymnasien die Gefahr einer Ueberbürdung wegen der vielerlei Gegenstände naheliege, die im Unterricht behandelt würden: denn der Gymnasiast hat ebenso viele Lehrfächer und, wenn er Englisch (oder Hebräisch) lernt, eines mehr zu bewältigen.

Digitized by Google

Auch das Mittel gegen Ueberbürdung, daß nach R.s Ansicht „eine wesentliche Erleichterung" bringen würde (Obligation zu den Turnspielen und dafür „Absetzung einer Turnstunde im regelmäßigen Plane") dürfte schwerlich von vielen als Heilmittel angesehen werden.

Die Frage, ob die Lehrer an den Reformanstalten überanstrengt sind, wurde nur von zwei Seiten besprochen und da verneint, wenn auch nicht mit Entschiedenheit. „Ich möchte meinen", sagte Direktor Ramdohr von Hannover (S. 13), „daß der Durchschnittslehrer auch an unseren Anstalten nicht vor einer Ueberlastung steht. Wenn hier und da, wie man hört, darüber geklagt wird, so hat es vielleicht in besonderen Umständen seinen Grund. Ich glaube, an manchen Anstalten liegt die Ursache darin, daß die Kollegen sich in ausgiebiger Weise mit der Herausgabe von Lehrbüchern befaßt haben (?!). . . . Ich möchte die Ueberbürdungsfrage der Lehrer dahin beantworten, daß sie nicht vorhanden ist." (Nicht einmal die Frage?) Und Dir. Liermann meinte (S. 25), den in Reformklassen tätigen Kollegen drohe die Ueberbürdungsgefahr weniger durch den Unterrichtsbetrieb (dessen Neuheit so eigene Reize habe, daß auch gelegentlich ein größeres Quantum an Arbeitsleistung freudig übernommen werde), als vielmehr von außen her, durch die in den letzten Versuchsjahren an den drei Frankfurter Reformschulen allzu häufigen Hospitationen seitens ausländischer und deutscher Schulmänner. Was aber im übrigen die Stimmungen der Lehrer an den Reformanstalten gegenüber der neuen Ordnung betrifft, so wurde von mehreren Dirigenten ausdrücklich auf Verschiedenheit hingewiesen. Der Leiter des Iserlohner Realgymnasiums nach Altonaer System bemerkte (S. 17), daß die altphilologischen Lehrer der Anstalt die entschiedensten und überzeugtesten Anhänger der Reformschulidee seien, daß nach den Altphilologen die mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrer kämen und daß am reserviertesten und kühlsten die neusprachlichen Herren der Reform gegenüberständen. So lange er da sei, seien ihm von ihrer Seite stets Klagen vorgetragen über Mangel an Zeit in Untersekunda, was die Durchnahme des grammatischen Pensums anlange, und er habe immer mehr Konzessionen machen müssen. Der Direktor des Wöhler-Realgymnasiums aber teilte mit (S. 24), daß in der Wärme der inneren Teilnahme an dem Gedeihen der neuen Schule ein starker Gradunterschied zwischen den Philologen und den Vertretern des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiets herrsche: letztere empfänden es als einen des Ausgleichs bedürftigen Uebelstand, daß in dem Realgymnasium neuen Gepräges ihren Unterrichtsfächern im Gegensatz zu deren Bedeutung für die Gegenwart eine deuteragonistische Rolle zugewiesen sei.

Dies führt schon zu den Fragen über die in verschiedenen Fächern erzielten Leistungen.

Die über den Lateinunterricht in den Reformgymnasien gefällten Urteile sprechen meistens zunächst von dem großen Lerneifer der Schüler in Untertertia, der, ordentliche Lehrer und nicht gleichgiltige Schüler vorausgesetzt, bei der Neuheit und Interessantheit des Gegenstandes ja nicht zu verwundern ist. Wir haben ähnliche Erfahrungen bei Erfüllung derselben Voraussetzungen oft genug im griechischen Anfangsunterricht der Untertertia gemacht. Wenn aber Direktor Ramdohr meinte (S. 13), daß es die Altphilologen gewiß angenehm empfinden, sich nicht mehr mit Sextanern und Quintanern befassen zu müssen, sondern sich freuen, mit seingebildeten (so!) Tertianern beginnen zu können, so könnte dies in der Tat zu der Vermutung führen, daß der Genannte einen guten lateinischen Unterricht in VI niemals kennen gelernt hat. Ganz mit Recht hat Geheimrat Lahmeyer am zweiten Tage erklärt (S. 89): „Wenn von manchen Seiten geäußert wird, daß der Lateinunterricht sich für die unteren Klassen überhaupt noch nicht eigne, so muß ich dieser Ansicht bestimmt entgegentreten, nicht

Digitized by Google

allein aus Gründen der Theorie, sondern auch gestützt auf eigene Lehrererfahrungen. Ich erkläre frei heraus, daß gerade der Lateinunterricht in der Sexta und dessen Entgegennahme von seiten der Schüler zu den schönsten und liebsten Erinnerungen gehört, die ich aus meiner Lehrerjugendzeit habe." Eben dieser Herr, von dem Reinhardt später bemerkte, daß er und seine Kollegen sich glücklich fühlten, unter einem so gerechten Manne arbeiten zu dürfen, hat dann über die Resultate des Lateinunterrichts am Goethegymnasium auf Grund seiner Revisionen folgendes Urteil abgegeben: „Im Lateinischen ist das Ziel hier im wesentlichen erreicht worden. . . . Eines trat indessen mehrfach bei den Schülern dieser Anstalt, auch den besseren, in eigentümlicher Weise hervor: die absonderliche, befremdende Art mancher Fehler, auch hinsichtlich der Syntax, die erkennen ließen, daß es den Schülern der oberen Klassen noch nicht gelungen war, zu einer unmittelbaren Vertrautheit mit der Sprache zu gelangen. Wenn die Grammatik schon in VI, V und IV tüchtig eingeübt wird, so gibt das allmählich eine feste Grundlage für die oberen Klassen. Nach dem Frankfurter Lehrplane muß das alles viel rascher erlernt werden; die Einübung erfährt Beschränkung, und die nicht ausreichende Gewöhnung der Schüler führt mitunter zu Schwierigkeiten, auch im syntaktischen Verständnis, wie man sie in den oberen Klassen nicht mehr erwarten sollte."

Das Goethegymnasium widmet dem Lateinischen in den verschiedenen Klassen zusammen wöchentlich 51 Stunden, das Reformrealgymnasium nach Frankfurter System hatte zur Zeit der Konferenz 40. Ueber den Lateinunterricht der in diese Kategorie gehörigen Wöhlerschule berichtete ihr Leiter (S. 90 ff.) durchaus Erfreuliches, speziell über die in der Lektüre erreichten Ziele. Hinsichtlich des in den Primen erzielten Umfanges derselben wird aber die Frankfurter Anstalt noch durch das Altonaer Realgymnasium übertroffen, wie aus den Mitteilungen von Direktor Schlee auf der Kasseler Konferenz (S. 85) und aus den Jahresberichten über seine Schule erhellt. Während man sich in der Wöhlerschule bei Horaz auf die Oden, bei Tacitus auf die Germania beschränkte, haben die Altonaer Schüler auch „die geeignetsten Satiren und den größeren Teil der Episteln" sowie Abschnitte aus den ersten beiden Büchern der Annalen gelesen. Und doch verfügt die von Schlee geleitete Schule nur über 36 wöchentliche Lateinstunden. Bei einer Ueberschau über die Ergebnisse und die Stundenzahlen dieses Unterrichts in dem Goethegymnasium, der Wöhlerschule und der Schleeschen Anstalt wird man also zu dem Schluß geführt, daß das Lateinische ein Unterrichtsfach ist, dessen Erfolge mit Verminderung der darauf verwandten Zeit wachsen.[1]) Ist dieses der Fall, nun, dann erscheint es nicht bloß ganz unbedenklich, daß von Ostern 1903 den Reformrealgymnasien nach Frankfurter System gestattet ist, den Lateinunterricht in den Primen auf 5 wöchentliche Stunden zu beschränken, sondern man wird an den Reformschulen, auch an den Reformgymnasien, noch weiter in der zeitlichen Beschränkung des Faches gehen, indem man dabei etwa der Biologie und Chemie reichlichen Raum bis in die oberste Klasse verschafft, und ohne daß man deswegen bei der lateinischen Lektüre auf die erwünschte Erweiterung verzichtet, welche nach dem Vorschlage des Leiters der Wöhlerschule (S. 92), um den historischen Sinn der Schüler entwickeln zu helfen und ihnen die Augen für richtige Schätzung der lateinischen Weltliteratur zu öffnen, nicht nur nach der Seite der silbernen, sondern auch nach der der mittelalterlichen und neueren Latinität stattfinden sollte (mit Benutzung eines „Florilegiums aus der nachchristlichen lateinischen Poesie"

1) Vielleicht läßt sich die Erscheinung an den Wirkungen der homöopathischen, fakultativen Lateindosen, die jetzt hier und da Schülern der höchsten Oberrealschulklassen gereicht werden, weiter verfolgen.

Digitized by Google

und einer Chrestomathie, die außer anderem zu bieten hätte Abschnitte aus Augustinus' Buch de civitate dei, aus Einhards Vita Caroli Magni, aus Otto von Freisings Res gestae Friderici, aus den Colloquia des Erasmus, aus Pufendorfs Werk de statu imperii Germanici und H. Grotius' Buch de iure belli et pacis, aus den Werken Bacos von Verulam und den lateinischen Prosaschriften von Milton).

Ueber die Ergebnisse des griechischen Unterrichts am Goethegymnasium, wo allein ausreichende Erfahrungen in dieser Richtung bis zur Zeit der Konferenz hatten gemacht werden können, lautete das Urteil des Herrn Provinzialschulrats Lahmeyer durchaus günstig (S. 88). „Die Erfolge sind im Griechischen sehr erfreulich gewesen"; mit dem Zusatz: „Sie verstehen mich recht, meine Herren. Ich rede von dem Frankfurter Gymnasium im besonderen. Mit Beziehung auf diese Anstalt will ich gern und freudig bezeugen, daß die Erfolge im Griechischen gut waren." Der Schreiber dieser Zeilen hat nie bezweifelt, daß mit je 8 Stunden in den vier obersten Jahreskursen erfreuliche Erfolge erzielt werden können; er konnte das schon deshalb nicht in Zweifel ziehen, weil er einst an einem Gymnasium des Auslandes, das in den 5 obersten Klassen über je 6 Stunden Griechisch verfügte (also im ganzen über 2 weniger als das Goethegymnasium), während einer Reihe von Jahren erlebt hat, daß die Schüler zu Zielen gelangten, die den in Frankfurt erreichten keineswegs nachstanden. Aber drei schwere Bedenken bleiben uns gegen dies Hinaufschieben des griechischen Unterrichts trotz, ja teilweise gerade infolge unserer Erfahrungen.

Ganz schöne Zielleistungen können im Griechischen in vier Jahren erreicht werden, auch Begeisterung für griechische Literaturwerke können da sehr wohl tüchtige Lehrer wecken; aber die erziehende Wirkung der Beschäftigung mit griechischer Sprache und Literatur ist doch eine geringere, wenn man die diesen Schulstudien gewidmeten Jahre so vermindert und den Weg zum Ziel in so beschleunigtem Tempo zurücklegt. Zweitens muß notwendig der Einfluß des griechischen Unterrichts auf andere Lehrfächer durch die Verminderung der ihm zur Verfügung stehenden Jahreskurse wesentlich beeinträchtigt werden, und gerade auf diesen Einfluß ist unseres Erachtens hoher Wert zu legen. Das Griechische soll nicht bloß, wie Reinhardt meint, das Lieblingskind des Gymnasiums sein, sondern dieser der humanistischen Schule einzig eigentümliche Lehrgegenstand hat derselben auch ihr eigenartiges Gepräge zu geben, hat in weitem Umfang auf die anderen Fächer, besonders auf deutschen, lateinischen, Religions- und Geschichtsunterricht bestimmend einzuwirken. Endlich können wir unsere Augen unmöglich vor der Gefahr verschließen, daß bei Verallgemeinerung, ja schon bei großer Verbreitung der Reformorganisation des Gymnasiums das Griechische noch weiter an Wochenstunden oder Jahreskursen oder an beiden verkürzt werden wird, eine Gefahr, die offenbar nicht verringert, sondern vermehrt wird, wenn es bei besonderen Anstrengungen und besonders günstigen Umständen an den Reformanstalten gelingt, zu Zielleistungen zu gelangen, die in die Augen fallen. Reinhardt kennt ja doch die Vorschläge, die schon hinsichtlich solcher weiterer Verkürzung gemacht, erinnert sich der Fragen, die in dieser Beziehung gestellt sind. „Ist es nicht möglich, erst in Ober II mit dem Griechischen zu beginnen?" fragt man, was ja wegen der das Gymnasium am Ende der Unter II verlassenden Schüler gar nicht so fern liegt. „Wahrscheinlich wird es den Herren Altphilologen bei den schönen Ergebnissen des altklassischen Unterrichts auf den Reformschulen möglich sein, sich noch eine Stunde im Griechischen und Lateinischen abnehmen zu lassen: vielleicht setzen sie eine Ehre darein, damit auszukommen", rief ein Mathematiker auf der Kasseler Konferenz (S. 47 fg.). Und ein preußischer Gymnasialdirektor hat beide Zeitverkürzungen mit einander verbunden in dem Vorschlag, das Griechische erst auf der drittobersten Stufe zu beginnen und ihm zwar in Ober II 10, aber in

Digitized by Google

den beiden Primen nur je 7 Wochenstunden zu geben. Das „Lieblingskind" des Gymnasiums ist dann jedenfalls das Griechische nicht mehr. Höchstens könnte es τηλύγετον παιδίον im Sinne von „spätgeborenes Kind" heißen. Ja, immer weiter dem Ausgang zugeschoben, würde es wohl schließlich postuma proles werden, „nach dem Ende des Vaters geboren."

Am überraschendsten ist vielleicht für manche, was über den französischen Unterricht von verschiedenen Seiten in Kassel gesagt worden ist. Er hat in den Reformgymnasien 11 Stunden mehr als in den Normalgymnasien zur Verfügung, in den Reformrealgymnasien 9 (in denen nach dem Altonaer System 8) mehr als in den gewöhnlichen Realgymnasien. Fast alle Reformschulen haben für ihn je sechs Wochenstunden in den untersten Klassen. Die Ergebnisse müssen, sollte man meinen, im höchsten Maße befriedigend sein. Und nun auch hier so viel Klage und so viel Meinungszwist! Nicht bloß der Direktor des nach Altonaer System eingerichteten Iserlohner Realgymnasiums spricht von der Unzufriedenheit der Französischlehrer, von ihren Klagen über Mangel an Zeit, daß die Lektüre habe beschnitten, die Zeit für die Grammatik vermehrt werden müssen, daß man mit den Erfolgen im Französischen am wenigsten zufrieden sei (S. 17); sondern auch der Leiter der Anstalt, die für die meisten Reformrealgymnasien vorbildlich ist, wie das Goethegymnasium für die Reformgymnasien, der ebenso wie Reinhardt durch unermüdlichen Eifer wie durch Lehr- und Leitungsgeschick ausgezeichnete Direktor Walter gesteht (S. 59), daß bei weitem nicht so gute Ergebnisse an seiner Anstalt im Französischen erzielt worden seien, wie man im Verhältnis zu der längeren Zeit, die im Reformrealgymnasium auf das Französische verwandt werde, erwarten sollte, und setzt auseinander (S. 75), wie die Fülle der in den oberen Klassen zu leistenden Aufgaben die Lehrer des Fachs bedrücke, sie unzufrieden mache und bewirke, daß sie sich früher als die anderen Kollegen aufrieben. Wir haben nicht gehört, daß auch von den an den gewöhnlichen Realgymnasien tätigen Lehrern des Französischen, die doch ihre Schüler bei geringerem Gesamtstundenmaß zu denselben Zielen zu führen haben, ähnliche bittere Klagen ausgesprochen sind. Ist dies tatsächlich nicht der Fall, dann scheint doch hier ein klarer Beweis vorzuliegen, daß die Reform-Organisation für das Französische in den Realgymnasien ungünstiger ist als die gewöhnliche, daß für diesen Unterricht mehr gewonnen ist, wenn er sich auf den lateinischen aufbaut und in den oberen Klassen nicht drei, sondern, wie die Normalrealgymnasien, vier Stunden hat. Doch die Frage, ob der Anfang mit Latein oder der mit Französisch zweckmäßiger sei, wurde in der Konferenz gar nicht erörtert: die Priorität des Französischen, so diskutabel sie ist, so erwägenswerte Gründe dagegen auch von Vertretern der neueren Sprachen vorgebracht sind, war offenbar für die in Kassel versammelten Direktoren ein unerschütterliches Axiom. Ihre den französischen Unterricht betreffende Debatte bezog sich nur auf Fragen der Unterrichtsmethode, und da traten besonders zwei hervor: die, ob die neue, sogenannte direkte Methode oder die alte, sogenannte grammatische beim Erlernen des Französischen anzuwenden sei, und die Frage, inwiefern das Verfahren im französischen Unterricht wesentlich mit bestimmt sein solle durch die Aufgabe, zugleich eine gute Grundlage für den folgenden lateinischen Unterricht zu schaffen.

Für die alte wie die neue Methode wurde von verschiedenen Seiten mit lebhaftem Eifer eingetreten; eine Art Vermittlerrolle übernahm G.-R. Schlee von Altona, der durch seine pädagogische Erfahrung zu der Ueberzeugung geführt worden ist, daß „bei der fortwährenden Schaukelbewegung auch in der Pädagogik das Richtige in der Mitte" liege (S. 69). Wir wollen auf diesen Streitpunkt hier nicht näher eingehen, und auch nur mit einem Wort auf die zweite Frage. Daß auch mit dem Französischen dem Lateinischen vorgearbeitet

Digitized by Google

werden kann, ist zweifellos (wenngleich ebenso wenig bezweifelt werden darf, daß in ungleich höherem Grade das Lateinische geeignet ist, dem Erlernen der Tochtersprache vorzuarbeiten). Doch wurde vom Schulrat Sander aus Bremen mit Recht darauf hingewiesen, daß ein Betrieb des Französischen in den drei untersten Klassen, der fortwährend bemüht sei, zugleich Vorarbeit für das Latein zu leisten, Gefahr laufe, den Hauptzweck des Faches zu beeinträchtigen (S. 65). Und auch gegen die Meinung, daß der deutsche Unterricht das Fundament für den lateinischen zu schaffen habe, daß durch ihn insbesondere die sichere Erfassung der grammatischen Kategorieen zu erzielen sei, äußerte der Genannte sein gerechtfertigtes Bedenken. Wir haben uns schon öfter gefragt: Wie ist es möglich, daß erfahrene Pädagogen glauben, es werde klare Einsicht in die sprachlichen Kategorieen besser erreicht, wenn der Schüler nur die Muttersprache ins Auge faßt, besser, als wenn er diese mit einer fremden vergleicht? Nach unserer Erfahrung pflegen die Knaben zu wirklicher Klarheit der grammatischen Begriffe immer erst durch Vergleichung der eigenen mit einer Fremdsprache zu gelangen; und in bemerkenswerter Uebereinstimmung damit steht die Tatsache, daß scharfsinnige und philosophisch gebildete Sprachgelehrte des griechischen Altertums, die aber ihre Beobachtungen auf die Muttersprache beschränkten, zu den sonderbarsten Irrtümern in der Auffassung syntaktischer Verhältnisse gekommen sind.

Nur eine gelegentliche Behandlung erfuhr der Geschichtsunterricht auf dem Reformgymnasium. Er befindet sich hier in Unter II, Ober II und Unter I in einer Notlage, weil auf jenen Stufen wegen der für Latein und Griechisch beanspruchten höheren Stundenzahl nur 2, nicht 3 Stunden wöchentlich für Geschichte samt Geographie ausgesetzt sind, und besonders schlimm gestaltet sich die Lage für die auf dem Gymnasium hochwichtige alte Geschichte, die jetzt schon auf den preußischen Normalgymnasien schwere Mühe hat, ihr Ziel zu erreichen, seitdem ihr dort nur die Obersekunda gehört, während ihr vor 1892 die beiden Sekunden zugewiesen waren. Ueber die noch weiter gehende Beschränkung der ihr gewidmeten Zeit im Reformgymnasium hatte Reinhardt früher damit getröstet, daß man die Lektüre der historischen Schriftsteller des Altertums systematisch ordnen und als geschichtliche Quellenkunde würdigen werde. Doch als Quellenkunde war diese Lektüre schon vor 1892 von jedem verständigen Lehrer gewürdigt und getrieben; dies zu tun ist aber jetzt offenbar durch die Verkürzung der Unterrichtszeit für alte Geschichte, zumal durch die auf dem Reformgymnasium eingetretene, schwieriger gemacht worden. Nunmehr hat R. doch erkannt, daß anders geholfen werden muß, und er meint dies durch Einlegung eines Repetitionskurses der alten Geschichte in Obertertia erreichen zu können (S. 114). Ein anderer Reformgymnasialdirektor schlug vor, in deutschen Stunden der Tertien ein geschichtliches Lesebuch, hauptsächlich berechnet für alte Geschichte, lesen zu lassen, das auch zur Privatlektüre dienen könne (S. 110). Beide Vorschläge erscheinen uns als ein Flickwerk, das keinen Ersatz für eine eingehendere Behandlung der politischen Ereignisse und der kulturellen Zustände des Altertums in Sekunda zu bieten vermag.

Bei der Verhandlung über den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften wurde von mehreren Vertretern der Reformrealgymnasien das Verlangen nach einer Vermehrung der Stundenzahl besonders für die Physik in den obersten Klassen der nach dem Frankfurter System organisierten Anstalten mit großer Entschiedenheit geäußert: „Wir müssen leider deutlich aussprechen, daß die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Reformrealgymnasien nicht der äußeren Bedeutung und dem inneren Werte dieses Faches entspricht" (S. 38). „Das Realgymnasium hat bei der Reform seinen früheren Charakter aufgegeben. In dem Frankfurter Plan des Reformrealgymnasiums steht die Physik nicht viel besser da, als am humanistischen Gymnasium."

Digitized by Google

Damit seien aber die dem physikalischen Unterricht im Realgymnasium gestellten Aufgaben nicht zu lösen. „Ein weiterer Grund gegen die Zurücksetzung der Physik ist auch der, daß das hohe Interesse, welches die industriellen Kreise dem Realgymnasium entgegengebracht haben und noch entgegenbringen, nicht zum mindesten auf der Pflege beruht, welche die Naturwissenschaft hier bisher erfahren hat." (S. 42 fg.) Und Direktor Liermann kam in Anerkennung der veränderten, ungünstigeren Lage, in der sich Naturwissenschaftler und Mathematiker am Frankfurter Reformrealgymnasium befänden, zu dem Wunsche, daß eine klare Aussprache darüber stattfinden möchte, ob eben dieses Realgymnasium mit seiner Bevorzugung der sprachlichen Seite als ein ganz neuer Schultypus weiter entwickelt werden solle, oder ob durch Modifikation seines Lehrplanes zu Gunsten insbesondere der Naturwissenschaften einer gewissen Unzufriedenheit die Spitze abzubrechen sei (S. 24). Nachdem nun schon vor der Konferenz vom Ministerium der realgymnasialen Abteilung der Reformschule „Zum heiligen Kreuz" in Breslau eine solche Modifikation zugestanden worden war, ist durch einen Ministerialerlaß vom 24. März 1902 an den Reformrealgymnasien nach Frankfurter System „von Ostern 1903 ab versuchsweise eine neue Form zur Einführung genehmigt worden", bei der die Zahl der Physikstunden in Unter II und den beiden Primen zum Teil auf Kosten des Lateins je um eine erhöht ist.

Wenn daneben jenen Reformrealgymnasien auch in Zukunft noch erlaubt ist die bisher bei ihnen geltende Reformgestaltung beizubehalten, so wird von dieser Erlaubnis wohl die Anstalt in Barmen Gebrauch machen, deren Direktor lebhaft gegen jede weitere Verminderung der Lateinstunden Einsprache erhob. Ob derselbe aber auch im stande sein wird, die von ihm am Ende der Kasseler Verhandlungen (S. 115) gemachten Vorschläge bezüglich der „Lektüre von Uebersetzungen griechischer und lateinischer Schriftsteller in den oberen Klassen der Realgymnasien" zu realisieren, das scheint uns mehr als fraglich. Sie laufen darauf hinaus, daß zu dem Zweck, um bei den Realgymnasiasten „den historischen Sinn auszubilden und ihnen den Bildungsgehalt des Altertums besser zu erschließen," erstens den Obersekundanern ein deutsches Quellenlesebuch in die Hand gegeben werden soll, welches die wichtigsten Momente der alten Geschichte erläutert, und daß zweitens in Prima einzelne klassische Werke in deutschen Uebertragungen gelesen werden sollen: zur Ergänzung der lateinischen Lektüre die Uebersetzung von einigen Satiren und Episteln des Horaz und von Abschnitten der Taciteischen Annalen und aus der griechischen Literatur außer Gesängen der Ilias und Odyssee die Perser und die Orestie des Aeschylus (die letztere vom Lehrer in Wilamowitzens Uebersetzung vorgelesen), eine Trägödie des Sophokles, der Hippolytus des Euripides und sein Cyklop, die Wolken des Aristophanes, Thukydides' Leichenrede und seine Schilderung der Pest, Platons Apologie, Kriton und Teile des Phädon. Reinhardt bemerkte zu diesen mit großer Wärme vorgetragenen Vorschlägen (S. 117): „Wir würden den Eindruck des Gesagten nur abschwächen, wenn wir in eine Diskussion eintreten wollten." Wir stimmen dem insofern bei, als wir glauben, es würde bei einer Diskussion sich doch diese und jene Stimme erhoben haben, welche gefragt hätte: „Woher hierzu im Reformrealgymnasium die Zeit nehmen?"

Uebrigens auch der Lehrplan des Reformgymnasiums wurde in den Erörterungen über mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt und an ihm dabei eine Ausstellung mit Entschiedenheit gemacht. Nicht bloß Prof. G. Vogt, Oberlehrer der Mathematik an dem reformierten Breslauer Friedrichs Gymnasium, hat vor einiger Zeit in einem gegen die Reformschulorganisation gerichteten Aufsatz die Verminderung der Mathematikstunden in den vier obersten Klassen der Reformgymnasien als schweren Uebelstand beklagt, sondern ganz ähnlich denken, wie aus dem Protokoll der Kasseler Konferenz

Digitized by Google

S. 19, 45, 47 zu ersehen, auch der Direktor der Breslauer Reformanstalt „Zum heiligen Geist", gleichfalls Mathematiker,[1]) und noch andere.

Von besonderem Interesse waren endlich die Erörterungen über den Vorteil, den der gemeinsame Unterbau dadurch bietet, daß die Entscheidung über den von den Schülern zu wählenden Bildungsweg hinausgeschoben wird, und über die Art, wie dieselben nach absolvierter Quarta veranlaßt werden, den lateinischen oder den lateinlosen Weg einzuschlagen. Ob jemand genügend befähigt sei, Latein zu lernen, läßt sich zwar keineswegs mit Sicherheit aus seinen französischen Leistungen in den drei unteren Klassen erkennen, besonders nicht, wenn dort ausschließlich die direkte Methode zur Erlernung moderner Fremdsprachen zur Anwendung kommt; indes so ein allgemeines Urteil über Begabtheit oder Unbegabtheit eines Knaben läßt sich ja schon in Quarta fällen. Da haben nun mehrere der in Kassel versammelten Direktoren von kombinierten Anstalten ganz offen, einige mit geradezu naiver Offenheit erklärt, wie sie das minderbegabte Schülermaterial bei der Versetzung aus Quarta in die lateinlose Abteilung zu dirigieren verstehen. Einer sprach dabei von der Sonderung der „Schafe von den Böcken" (S. 28), ein anderer erklärte (allerdings mit dem Zusatz sit venia verbo), daß er „etwas gewaltsam" verfahre (S. 22). Und wenn gegen diese, die lateinlosen Schulen entschieden herabsetzenden Eröffnungen ein Oberrealschul- und ein Reformrealgymnasialdirektor lebhaften Protest erhoben, so blieb doch richtig, was Schulrat Sander von von Bremen äußerte: es habe wiederholt durchgeklungen, daß Anstalten, welche neben einer lateinischen eine lateinlose Oberstufe haben, diese als „Abzugskanal für minderbegabte Schüler ansehen und benutzen" (S. 24).

Bei einer Ueberschau über die vorstehenden, zum Teil wörtlichen Exzerpte aus den Kasseler Verhandlungen werden, meinen wir, unsere Leser die von uns im Anfang gestellte Frage, ob das vorliegende Protokoll für das Ansehen der Reformschulorganisation förderlich sein werde, verneinen. Wir wenigstens haben zwar, wie andere, den größten Respekt vor dem hingebenden, in Ueberzeugungstreue wurzelnden Eifer und dem hervorragenden Geschick, mit denen Männer, wie Schlee, Reinhardt, Walter, Liermann, sich bemühen, durch theoretische Erwägungen und durch praktische Ausführung zu zeigen, daß jene Organisation die vorzüglichere gegenüber der früher allein geltenden sei, und wir sehen jede Anerkennung ihres Aufwandes von Kraft und Geist für wohlberechtigt an; daß sie sich aber auf dem richtigen Wege befinden, das ist uns nach Kenntnisnahme der Besprechungen in Kassel weniger glaublich, als jemals.

Als neu ist uns dabei zweierlei entgegengetreten. Wir haben früher gemeint, daß zwar für das Gymnasium die Reformgestaltung keineswegs heilsam sei, daß sie sich aber vielleicht nicht so schlecht für die Realgymnasien eigne. Die vorliegenden Verhandlungen haben uns jedoch gezeigt, daß sich aus ihr bedeutende Schwierigkeiten gerade auch für diese Anstalten ergeben, wenigstens sicher dann, wenn dieselben die Aufgaben ihres Lateinunterrichts nicht darauf beschränken, den Schülern diejenige grammatische Schulung und die Unterstützung für das Erlernen moderner Sprachen zu geben, die aus dem lateinischen Unterricht resultieren, sondern wenn sie ihre Zöglinge zugleich auf die Höhen der römischen Prosa und Poesie zu führen unternehmen und zum Zweck einer tieferen

1) Wenn Reinhardt auf der Düsseldorfer Versammlung vom 24. Mai (sich das vorige Heft S. 105) gesagt hat, daß eben dieser Direktor nichts gegen die Organisation des mathematischen Unterrichts im Reformgymnasium einzuwenden habe, so steht dies mit S. 47 des Kasseler Protokolls nicht in Einklang.

Digitized by Google

historischen Bildung sogar auch mit lateinischen Werken der späteren Kaiserzeit, des Mittelalters und der Neuzeit bekannt machen wollen.

Zweitens haben wir erkannt, daß vielleicht am allerschlechtesten bei weiterer Verbreitung der Reformschulgestaltung die Anstaltsgattung wegkäme, die direkt von dieser Organisation gar nicht berührt wird, die Oberrealschule.

Die am 5. Mai 1890 in Berlin versammelten Realschul- und anderen Männer hatten nebeneinander als gleich wichtig zweierlei gefordert: alle neunklassigen höheren Schulen müßten die gleichen Berechtigungen zu wissenschaftlichen Studien und höheren Laufbahnen haben, und die weitere Gestaltung aller höheren Schulen sei in der Richtung zu bewirken, daß sie einen gemeinsamen, die drei unteren Klassen umfassenden Unterbau erhielten. Reinhardt hat auf der Berliner Innikonferenz, nachdem dort die bekannte Resolution für Ausdehnung der Berechtigungen von Realgymnasium und Oberrealschule gefaßt worden war, erklärt, daß hierdurch die Frage des gemeinsamen Unterbaues ganz erheblich, an die vierte oder fünfte Stelle, zurückgedrängt werde, und hat dafür von Friedrich Lange gelegentlich eine Art von Verweis erhalten. Jetzt ergibt sich, daß umgekehrt das weitere Umsichgreifen der Unterbaueinrichtung wesentlichen Einfluß auf die Gleichwertigkeitsfrage haben würde. Denn, wenn jenes zur Folge hätte, daß in noch stärkerem Maße, als bisher, minderwertiges Schülermaterial den Oberrealschulen zuströmt, dann stünde die Gleichwertigkeit dieser Anstalten doch nur auf dem Papiere.[1]) G. Uhlig.

Aus pädagogischen Frühlings- und Sommerzusammenkünften.

1. Der achte deutsch-österreichische Mittelschultag.

Der erste dieser „Tage", an denen Standes- wie Erziehungs- und Unterrichtsfragen erörtert worden sind, fand 1889 statt und die drei folgenden 1890, 91, 92. Dann eine zweijährige Pause, und 1894 wurde beschlossen, den nächsten Tag erst 1900 abzuhalten. Nach dreijährigem Zwischenraum trat jetzt der achte zusammen, wie auch der neunte nach Beschluß der heurigen Versammlung 1906 stattfinden soll. Die größeren Abstände der letzten Zusammenkünfte von einander haben aber nicht etwa ein Nachlassen des Eifers zum Grund. Die räumlichen Entfernungen innerhalb des österreichischen Standes lassen es zweckmäßiger erscheinen, nicht jedes Jahr zusammenzutreten. Dafür harrt man dann aber auch mehrere Tage aus.

Die Verhandlungen dauerten diesmal vom 6. bis zum 8. April und erfreuten sich einer bisher nicht erreichten Teilnehmerzahl: es waren mehr als 700. Die Besprechungsgegenstände aber lagen in den Vollversammlungen mit zwei Ausnahmen sämtlich auf dem Gebiet der Standesfragen; die Fachfragen hatten sich fast ganz in die Sektionssitzungen zurückgezogen. So erfahren wir aus den Berichten wohl in ziemlich erschöpfender Weise, wie viel den österreichischen Kollegen in Bezug auf ihre finanzielle und soziale Lage noch zu wünschen übrig ist trotz der eindringenden Einsicht und dem wärmsten Wohlwollen und geneigtesten Willen des gegenwärtigen obersten Leiters des österreichischen Unterrichtswesens

1) Obige Darlegung ist (einige Zusätze und kleinere Aenderungen abgerechnet) zuerst in der Kreuzzeitung vom 4., 5., 7., 8. Juli d. J. Nr. 307, 309, 311, 313 erschienen und war verfaßt worden, ehe mir Paul Cauers Aufsatz über dasselbe Thema in den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik (1903 Heft 5) zu Gesicht gekommen war. Die mehrfache Uebereinstimmung meiner Ansichten und Urteile mit den seinigen ist mir natürlich sehr erfreulich. Wie es Referenten über das Protokoll der Kasseler Versammlung fertig gebracht haben, in ihm nur Dinge zu lesen, die für die Reformschulorganisation sprechen, ist mir ein Rätsel, das jedenfalls nicht logisch, sondern nur psychologisch gelöst werden kann. Einen diesem „Optimismus" entgegengesetzten Standpunkt nimmt auch der Korrespondent der „Frankfurter Zeitung" vom 19. April d. J. ein.

Digitized by Google

und des Mannes, der seit einer Reihe von Jahren neben Herrn von Hartel in allen Mittelschulfragen von maßgebendster Bedeutung ist, des Hofrats Huemer.

Unter den einleitenden Ansprachen möchten wir die mit stürmischem Beifall aufgenommene des Präsidenten des Budapester Professorenvereins, ordentlichen Professors der Mathematik an der dortigen Universität, Mano Beke hervorheben, der erklärte, alle Mittelschullehrer hätten die Aufgabe, ihre Schüler so zu erziehen, daß sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit beider Reichshälften nie verlieren. Außer Ungarn waren übrigens auch die anderen nichtdeutschen Landesteile der Monarchie in erfreulicher Weise vertreten, und aus dem Munde eines der böhmischen Professoren wurde beim Festkommers der Versammlung, ebenfalls unter lebhaftem Beifall, ein Gesinnungsausdruck vernommen, der dem von dem ungarischen Kollegen angeschlagenen Ton entsprach: in Sachen des Schulwesens und der Standesvertretung seien die Mittelschullehrer aller Nationen des Reiches einig.

Die auf Standesfragen bezüglichen Vorträge betrafen die gewünschte Versicherung der Aktivitätszulagen für die Pension (von Professor Schlegl in Wien behandelt), die materielle Stellung der katholischen Religionslehrer an den Mittelschulen (von Professor Metzger in Wien besprochen), die Pensionsbehandlung der Mittelschullehrer (Referent Prof. Reichelt von Teplitz-Schönau), die Disziplinarbehandlung der Mittelschullehrer (Referent Professor Spitzer von Czernowitz), die Beförderungen und Auszeichnungen der Mittelschullehrer (Referent Direktor Zucha in Wien), die materielle Stellung der Mittelschullehrer (Referent Direktor Polaschek von Floridsdorf und Professor Mendl von Brünn). Ueberall in den Diskussionen wie in den Referaten trat nach den uns vorliegenden Berichten voller Freimut hervor, aber der Ton blieb dabei stets maßvoll; auch wußte man zwischen dem Erreichbaren und dem infolge der gegenwärtigen Finanzlage des Staates Unerreichbaren zu unterscheiden. Die Berichterstattung über das etwas gefährlich klingende Thema „Die Disziplinarbehandlung der Mittelschullehrer" veranlaßte Hofrat Huemer zu der Bemerkung, daß er als Mitglied des Mittelschultages zwar gegen die Thesen nichts einzuwenden habe, die eine gesetzliche Regelung des Disziplinarverfahrens anstrebten, aber als Vertreter des Ministeriums erklären müsse, warum dasselbe bis jetzt gezögert habe, an solche Reglementierung heranzutreten. Alle Gesetze mußten aus der Praxis erwachsen. Aus seiner langjährigen Erfahrung als Mitglied der Disziplinarkommission des Ministeriums müsse er aber sagen, daß so wenig Disziplinarfälle vorlägen, daß zu einer gesetzlichen Regelung das Substrat fehle; und er könne doch nicht wohl an die Versammelten die Aufforderung richten, der Regierung in Zukunft mehr Material zu liefern.

Von den beiden übrigen in den Vollversammlungen gehaltenen Vorträgen behandelte der eine „Die wissenschaftlichen, didaktischen und sozialen Aufgaben des Mittelschullehrers". Der auch in Deutschland durch seine philosophischen und pädagogischen Schriften wohlbekannte Gymnasialprofessor und Privatdozent Dr. Wilh. Jerusalem forderte, daß die wissenschaftliche Arbeit der Mittelschullehrer nicht bloß eine rezeptive, sondern auch, wenngleich in geringerem Maße, eine produktive sei. Für die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer habe sich das Probejahr zwar bewährt, allein wegen des Lehrermangels sei es nicht durchführbar. Es müsse daher auch an der Universität etwas in dieser Richtung geschehen. Die soziale Aufgabe der Mittelschullehrer sieht der Vortragende erstens darin, daß sie die ihnen sich bietende Möglichkeit einer sozialen Auslese der Schüler ergreifen sollten, daß durch sie Schüler, die man als unfähig zur Erreichung des Lehrziels erkenne, rechtzeitig ausgeschieden und einem anderen Berufe zugeführt werden müßten. Zweitens aber hätten die Lehrer die Pflicht, ihre Zöglinge mit sozialem Geist zu erfüllen, zur Arbeit für die Gesamtheit zu erziehen. Eine dritte soziale Aufgabe des Mittelschullehrers besteht nach Jerusalems Ansicht darin, daß sie den Verkehr mit den Eltern aufrecht zu erhalten und sie über die Ziele der Mittelschulen, wo es nötig, aufzuklären haben.[1])

1) Nachdem ich Obiges auf Grund eines Berichts der „Zeit" geschrieben, kam mir durch die Freundlichkeit des Prof. Jerusalem die von ihm unter dem Titel „Die Aufgaben des Mittelschullehrers" bei Braumüller in Wien herausgegebene Erweiterung seines Vortrags in die Hände. Wir empfehlen dringend die Lektüre der gedankenreichen Erörterung.

Digitized by Google

Am zweiten Tage sprach Schulrat Dr. Leo Smolle von Wien über das Thema „Reifeprüfung oder nicht?“, eine Frage, die bekanntlich auch die Berliner Dezemberkonferenz beschäftigt hat. Wie in Preußen war auch in Oesterreich von einzelnen Stimmen die Abschaffung des Instituts gefordert worden, andere verlangten eine Reform des Examens, noch andere seine Verlegung an die Universität. Die erste Forderung wies Referent a limine ab: das Examen sei besonders in Oesterreich eine Notwendigkeit, wo sonst bei der Vielartigkeit des Mittelschulwesens keine sichere Gewähr für den erfolgreichen Betrieb der Hochschulstudien geboten sein würde. Ebenso sei aber auch die Verweisung der Examinanden an die Universitäten nicht zu billigen; und wer die Folgen, die diese Einrichtung in Frankreich gehabt hat und noch hat, kennt oder weiß, was bei den Universitäts-Reifeprüfungen, wie sie vor Zeiten in Preußen neben den Abiturientenexamina existierten, herausgekommen ist, der muß auch hier dem Referenten beistimmen. Was aber ist es, das in Oesterreich den Ruf nach einer Abschaffung oder doch wenigstens Reform des Abiturientenexamens hervorgerufen hat? Der Referent nannte die österreichischen Instruktionen für die Maturitätsprüfung ideal, sie seien von solcher Humanität durchweht, daß sie nur durchgeführt zu werden brauchten, um die Klagen über die Institution zu beseitigen; nur die in Preußen geltende Kompensation vermißt er. (Das Nähere über die österreichische Einrichtung findet man am besten in dem belehrenden Aufsatz über „Die Reifeprüfung an den höheren Schulen Deutschlands und Oesterreichs“ von dem Berliner Realgymnasialprofessor Morsch, Neue Jahrbücher für Pädagogik 1903, Heft 2—4.) Schulrat Smolle sieht also die Fehler, soweit sie vorhanden, offenbar fast ganz in der praktischen Ausführung, und er wies öfter auf den Vorsitzenden der Prüfungskommission (der Regel nach ist es einer der Landesschulinspektoren) als denjenigen hin, von dem es abhänge, ob verständig oder unverständig bei der Prüfung und der Reifeerklärung verfahren, ob das Examen zu einer Prüfung der Schule und der Lehrer statt zu einer der Abiturienten werde, ob es mehr eine Kenntnis- als eine Reifeprüfung sei. — In der auf das Referat folgenden Debatte erhob manchen Einwand der Direktor des Mariahilfer Staatsgymnasiums in Wien Dr. Thumser (derselbe, der sich durch seine Vorträge an den von ihm veranstalteten Elternabenden um das Verständnis des Hauses für die Aufgaben der Schule und um das Zusammenwirken beider in einsichts- und eindrucksvollster Weise bemüht hat, wie aus den 1901 und 1902 bei Deutike in Wien erfolgten Veröffentlichungen unter den Titeln „Erziehung und Unterricht“ und „Schule und Haus“ zu ersehen). Der Referent habe, meinte Thumser, so gesprochen, als ob die Kommission nur aus dem Vorsitzenden bestünde. Von den zu ihr gehörigen Lehrern hänge doch gleichfalls die Sache zum großen Teil ab, und insbesondere hätten sie nicht bloß das Recht, sondern die Pflicht, für die Examinierten einzutreten, wenn diese sich im Examen schlechter als im Lauf des Jahres zeigten. Die in Deutschland übliche Kompensation sei nicht zu empfehlen. Man müsse nicht Alles, was aus Deutschland komme, nachmachen: ein Schüler, der in einem Fach entschieden nicht genüge, könne diese Unkenntnis nicht durch gute Leistungen in anderen Gegenständen wettmachen. Wozu wir bemerken möchten, daß die Kompensationsbestimmungen in verschiedenen deutschen Staaten recht verschieden lauten. In Baden z. B. ist Kompensation und Reifeerklärung ausgeschlossen gegenüber ganz ungenügenden Leistungen im Deutschen oder Lateinischen oder Griechischen oder in der Mathematik und, wie uns scheint, mit vollkommenem Recht.[1])

Sektionen der Versammlung zähle ich nach den mir zugegangenen Berichten fünf. In der philologischen trug Professor Herzog-Nadanz „psychologische Bemerkungen zur Schullektüre“ vor, besprach ferner Professor Müller-Teschen den „Wert der Sage für den Unterricht“, Professor Schickinger-Linz „die Privatlektüre in den

1) Wir meinen, daß da, wo solche Schlußleistungen in einem dieser Hauptfächer vorliegen, der Examinand entweder ungerechtfertigterweise nach Oberprima versetzt oder durch fortgesetzten Unfleiß oder etwa auch einmal durch längere Krankheit auf diesen Kenntnisstand gekommen ist und daß es ihm in allen diesen Fällen gut tun wird, wenigstens noch ein Semester in der Schule zu verbleiben. Und manchem Leichtsinnigen wird durch solches Verfahren das Gewissen geschärft.

Digitized by Google

klassischen Sprachen", wobei die Ansicht ausgesprochen wurde, daß sowohl die Klassen-, als die Privatlektüre, wie sie gegenwärtig betrieben würden, in zu geringem Umfang Einblick in das antike Geistesleben gewährten, daß nicht sowohl die philologische Kenntnis einiger weniger Schriftsteller anzustreben sei, als die inhaltliche eines möglichst großen Schriftstellerkreises, wenn auch nur vermittelst Chrestomathie, eine Meinung, die allerdings in Deutschland — nach den jüngsten Verhandlungen über die griechische Lektüre zu schließen — sehr wenig Anklang gefunden haben würde und sicher auch in Wien auf Opposition gestoßen ist. Endlich wurde von Professor Ott aus Böhmisch-Leipa über die schriftlichen lateinischen und griechischen Arbeiten in der III. und IV. Klasse (= II. und O. III) Gesprochen und betont, daß dieselben notwendig, aber nur dann nützlich seien, wenn die Aufgaben von dem Lehrer aus dem jeweiligen grammatischen Bedürfnissen der Klasse unter Verwertung des erledigten Lesestoffes geschaffen würden, — womit aber der Referent hoffentlich nicht auch den Ausschluß des Gebrauchs von Uebungsbüchern für die sehr förderlichen mündlichen Exerzitien fordern wollte.

In der historisch-geographischen Sektion sprach „über die Stoffverteilung in Geographie und Geschichte an den Mittelschulen" Professor Mayer-Freistadt, sodann über „die Schreibung und Aussprache fremdsprachiger Eigennamen im Geschichtsunterricht" Professor Franz-Leipnik, der unter Anderem verlangte, daß griechische Namen nur in der griechischen Form geschrieben und ausgesprochen werden sollten.

In der physikalischen Sektion erläuterte Professor Rosenfeld-Teschen einen Universalapparat zur Elektrolyse von Flüssigkeiten. Darauf sprach Prof. Kleinpeter-Gmünden „über praktisch-naturwissenschaftlichen Unterricht". Damit die praktische Seite dieses Lehrgebiets mehr zur Geltung komme, wünscht er, daß auf den Universitäten ein für Lehramtspraktikanten der Physik obligatorischer Kurs unter Leitung eines Mechanikers eingerichtet werde. Professor Schilling-Wien legte einen „Plan für physikalische Schülerübungen" vor, die den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Mittelschulen vertiefen, übrigens zunächst fakultativ sein sollten. Endlich hielt auf Anregung dieser Sektion Major Joachim Steiner, Lehrer an der Theresianischen Militärakademie, einen nicht bloß von den Sektionsmitgliedern besuchten Vortrag über „Tonkunst und Musikwissenschaft", der durch Produktionen von Schülern des Konservatoriums erläutert wurde und die Unhaltbarkeit jener Theorien nachzuweisen unternahm, die sich in den Lehrbüchern der Physik betreffs absolut reingestimmter Tonleitern und Akkorde finden. Der Vortrag hatte auch philologisches Interesse, insofern versucht wurde, die Ueberlegenheit der griechischen Musiktheorie zu beweisen.

In der pädagogischen Sektion bot Professor Wotke-Wien Beiträge „zur Geschichte des höheren Unterrichtswesens und der Pädagogik in Oesterreich" und berichtete über die in dieser Richtung vorliegenden oder vorbereiteten Arbeiten. Professor Sobota-Baden schilderte die Entwicklung des Konviktwesens in Oesterreich seit 1900 und legte einen Erziehungsplan für Anstalten dieser Art vor.

In der Sektion für Körperpflege und Schulhygiene wurde von Direktor Kemeny-Budapest ein Referat und von Professor Petak-Görz ein Korreferat über „die Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung" erstattet, woran sich eine überaus lebhafte Debatte knüpfte, die zu folgenden Beschlüssen führte: „Es ist eine harmonische Vereinigung von Turnen, Athletik und Jugendspiel anzustreben. Die Einrichtung von Turn- und Sportvereinen, sowie interscholare Wettbewerbe sind zu fördern. Körperliche Übungen sind täglich vorzunehmen. Der Turnnote ist mehr Einfluß zu gewähren, die Turnlehrerbildung auf akademischer Grundlage zu reformieren und für alle Lehramtskandidaten obligat zu erklären [??]. Das Jugendspiel ist neben dem obligaten Turnen als integrierender Bestandteil der körperlichen Erziehung einzurichten und sein Betrieb zu gewährleisten. Der Lehrmittelbeitrag ist um den für die Jugendspiele nötigen Betrag zu erhöhen, die Remunerierung des Spielleiters durch den Staat zu leisten." Als Illustration zu diesen Erörterungen konnten eine Ausstellung von Geräten für Jugendspiele im Turnsaal des akade-

Digitized by Google

mischen Gymnasiums und eine unter vielem Beifall verlaufende Vorführung von Jugendspielen gelten. —

Wie man auch über die mitgeteilten Meinungsäußerungen urteilen mag, jedenfalls wird man anerkennen, daß hier ein Programm bewältigt ist, dessen Erledigung nur dem hingebendsten Eifer für das Wohl der Schule und für die damit unauflöslich zusammenhängende Hebung des Lehrerstandes gelingen konnte; und zweifellos werden die Wiener Tage nach verschiedenen Richtungen nicht fruchtlos sein. Nicht minder als von den Vorträgen und Diskussionen aber gilt dies von der **Ausstellung neuerer Anschauungsmittel** für den Unterricht in den höheren Schulen, die in den Räumen des österreichischen Museums für Kunst und Industrie am Tage vor Beginn der Verhandlungen des Mittelschultages von dem Protektor der Veranstaltung, dem Minister von Hartel, eröffnet wurde. In dem Doppelheft I u. II des laufenden Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 85 ff. ist darüber ein vorläufiger Bericht von dem Herrn Universitätsbibliothekar Dr. Frankfurter gegeben worden, der sich weitere Mitteilungen vorbehalten hat. Heute wollen wir nur einen Teil der Eröffnungsrede zum Abdruck bringen.

„Gerne habe ich," führte der Minister aus, „das Protektorat über diese Ausstellung übernommen, bin ich doch selbst voll und ganz überzeugt, daß, wie unsere neuen Instruktionen für den Unterricht an Gymnasien und Realschulen immer wieder betonen, der moderne Unterricht mehr als je auf der Anschauung zu beruhen hat, im Gegensatz zu einer früheren Zeit, die sich aus Not oder Bequemlichkeit mit abstrakter Behandlung der Lehrstoffe zufrieden gab, die anstatt Auge und Seele Hand in Hand arbeiten zu lassen, den Geist einseitig belastete und mit leerem und oft halbverstandenem Gedächtnisstoff über Gebühr ermüdete. Wir Älteren erinnern uns noch, daß unser einziges Anschauungsmittel der Atlas, und welch' ärmlicher Atlas, war. Dann erhielten die naturwissenschaftlichen Lehrbücher einige Abbildungen, mehr Konturen als Bilder, ohne Detail und farblos, während heute diese Bilder an naturtreuer Wiedergabe kaum übertroffen werden zu können scheinen. Wie lange mußten die Geschichtsbücher bildlichen Schmuckes entbehren, die nunmehr mit den Porträts großer Männer geziert, und mit den Denkmälern der großen und kleinen Kunst ausgestattet, vergangene Zeiten und Kulturen im Geiste der Schüler lebendig werden lassen. Ja, selbst der Sprachunterricht, den man noch vor nicht langer Zeit als bloßen Wortunterricht bezeichnete, hat durch den wohltätigen Einschlag der realen Hilfsfächer eine mächtige Förderung und Bereicherung erfahren. Aber freilich ohne die bewunderungswürdigen Fortschritte der vervielfältigenden Kunst hätte sich der Unterricht dieser Mittel nicht zu erfreuen."

„Aber das Vorhandensein vieler Lehrmittel an einer Schule allein ist es nicht, worauf es ankommt; ebenso wichtig ist, daß von den Lehrmitteln ein richtiger und, wie ich gleich hinzufügen möchte, ein durch didaktische Erwägungen geleiteter Gebrauch gemacht werde. Die Darbietung reicherer Anschauungsmittel darf kein Anlaß zur Zerstreuung werden, indem die kostbare der Schule knapp zugemessene Zeit leicht unnütz verbraucht oder die Flatterhaftigkeit der Schüler gefördert wird. Sie darf nicht die Empfänglichkeit der Schüler abstumpfen oder durch Uebersättigung ermüden. Sie muß das Auge sehen lehren und zu gewissenhafter Beobachtung anleiten. Wenn aber das Dargebotene sorgfältig ausgewählt und alles ausgeschlossen wird, was den guten Geschmack verletzt, dann wird auch von selbst der ästhetische Sinn geweckt und befestigt werden."

„Wie so oft, ist das, was leicht erscheint, das schwerste, und so verlangt die richtige und wirksame Verwendung der Anschauungsmittel didaktische Erwägungen aller Art. Ich begrüße es daher, daß Sie mit der Ausstellung auch Vorträge verbinden, die gewissermaßen den Kommentar zu der mit Mühe und nur durch kollegiales Zusammenwirken möglich gewordenen Sammlung von Anschauungsmitteln bieten sollen."

„Das Ausland hat uns die Anerkennung nicht versagt, daß Oesterreich auf dem Gebiet der Anschauungsmittel schon seit längerer Zeit eine führende Stellung einnimmt."

Und daß diese Anerkennung vollberechtigt ist, hat sich uns wiederholt bei dem Besuch österreichischer Anstalten gezeigt, so jüngst bei dem des Wiener Franz-Josef-Gymnasiums, und an geistlichen Schulen keineswegs in geringerem Grade als an Staatsanstalten.

Digitized by Google

Ja, die Sammlungen an einigen der ersteren ragen infolge der zu Gebot stehenden Geldmittel oder der gemachten Schenkungen geradezu hervor. Wir denken an das Collegium Petrinum in Urfahr (gegenüber Linz) und an das Benediktinerstift Kremsmünster, das in dem sogenannten „mathematischen" Turm für den naturgeschichtlichen, physikalischen und den kunstgeschichtlichen Unterricht manche Schätze birgt, um die es Universitäten beneiden könnten. Uebrigens sind die Sammlungen von Anschauungsmitteln nicht das Einzige, wovon man im höheren Schulwesen Oesterreichs lernen kann. Die Vortrefflichkeit der „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien Oesterreichs", die in zweiter Auflage 1900 erschienen sind, haben wir wiederholt (zuletzt im Jahrgang 1901, S. 213) betont, und daß diese Weisungen unter dem Regiment energischer Landesschulinspektoren treffliche Früchte tragen, haben wir an Anstalten Wiens, Oberösterreichs und Galiziens zu beobachten Gelegenheit gehabt.[1])

Ueber die XL. Versammlung des **Vereins rheinischer Schulmänner** am 14. April ist im vorigen Heft S. 114 ff. berichtet worden.

---

2. Die XIII. Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins.

Sie fand am 14. und 15. April zu Leipzig in den Räumen des Nikolaigymnasiums und unter der Leitung von dessen wohlbekanntem Rektor Kämmel statt.

Der sächsische Gymnasiallehrer-Verein hat gleichfalls die Gewohnheit ueben der Vollversammlung in Sektionen zu verhandeln, und es fanden am 14. Nachmittags Vorträge und Distussionen in vier Abteilungen, der für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, der für neuere Sprachen, der für Mathematik und Physik und der für Religionsunterricht statt. So praktisch solche Aussprachen innerhalb eines kleineren Kreises von speziellen Fachmännern sind, so ist doch damit manchmal auch ein Uebelstand verbunden, der, daß man eines Vortrages in einer anderen Sektion, den man ebenfalls gern gehört hätte, verlustig geht. Alle für die erste Abteilung angekündigten hatten allgemeines Interesse: der durch zahlreiche Photographien illustrierte über den mykenischen Palast in Knosos von Oberlehrer Dr. Titel-Leipzig, der über die prinzipielle Stellung des humanistischen Gymnasiums zur Erläuterung gegenüber seinen Feinden und Freunden von Professor Dr. Föste-Zwickau und der über den Sport und die Schule von Oberlehrer Dr. Gasch-Leipzig.

Der erste schloß mit dem Ergebnis, die Ausgrabungen in Knosos hätten bewiesen, daß die „mykenische" Kultur, deren Mittelpunkt in Kreta zu suchen sein dürfte, im zweiten Jahrtausend v. Chr. in mehr als einer Hinsicht eine ganz ungeahnte Höhe erreicht habe.

Der zweite Vortrag besprach die Aufgabe des Gymnasiums als der Vorbereitungsanstalt für Universitätsstudien und entwickelte daraus die Forderungen, daß das für diese Schulen zu wählende Hauptgebiet des Unterrichts so schwer wie möglich sein müsse und daß die Ausbildung des Geistes durch dasselbe so zeitig wie möglich zu beginnen habe. Durch den Zusatz „wie möglich" werde die Rücksicht auf das leibliche und geistige Wohl des Schülers gewahrt. Auch für die Betriebsweise auf diesem Gebiet wird damit natürlich das Streben nach möglichster Erleichterung abgelehnt. Das Studium der klassischen Sprachen, das nun als das geeignetste für die Lösung der dem Gymnasium zufallenden Aufgabe erscheint, bringe dem Schüler reichen stofflichen und formalen Ertrag; der formale aber sei noch wichtiger als der stoffliche: denn der Satz der Nationalökonomie, daß die Kraft, Reichtümer zu erwerben, viel wertvoller sei, als der Reichtum selbst, gelte mutatis mutandis auch für den Unterricht. Jede weitere Beschränkung aber des altsprachlichen Unterrichts sei um des vom Gymnasium zu verfolgenden Zieles willen energisch ab-

1) Auch auf einige Schulen, welche nicht mehr unter der österreichischen Unterrichtsverwaltung stehen, haben, wenn wir uns nicht täuschen, jene Instruktionen Einfluß geübt. Wir meinen die evangelischen Gymnasien A. B. in Siebenbürgen, von denen drei (die zu Hermannstadt, Schäßburg und Kronstadt) kennen zu lernen, uns in diesem Frühjahr eine ebenso große pädagogische wie nationale Freude bereitet hat.

Digitized by Google

zulehnen und die Aufhebung der schon verfügten, wo möglich, rückgängig zu machen. Schließlich verglich der Vortragende drei deutsche Staaten hinsichtlich des Zustandes ihres Gymnasialunterrichts mit einander, an eine Gellertsche Fabel anknüpfend: alle vier Saiten auf seiner Gymnasialgeige habe noch Württemberg. „Heil ihm!" Der Sachse spiele auf drei Saiten. „In neuen Lagen weiß er das Schwerste vorzutragen." Der Preuße begnüge sich mit zwei Saiten. „Zwar spielt er auf zwei Saiten minder schön, allein er spielt mit Ruhm. Habeat sibi!"

Der Vortrag über Sport und Schule stellte den Vorteilen des Sports, der Bewegung in freier Luft, der Ausbildung zu Mut und Entschlossenheit, der Erziehung zur Enthaltsamkeit die Nachteile gegenüber, die den Sportübungen gemein sind, ihre Einseitigkeit, die Verletzung des Schönheitsgefühls, die Gefahren für das Herz unentwickelter Jünglinge, den internationalen Charakter des Sports. Der sportliche Betrieb stelle sich in offenen Gegensatz zu dem Betriebe des Turnens und der Spiele in unseren Schulen. Dort sollten Höchstleistungen einzelner Jünglinge oder einzelner Mannschaften erzielt werden, hier eine harmonische Durchbildung des ganzen Körpers, Erziehung zu allseitiger Gewandtheit, zu vaterländischer Gesinnung. Deshalb solle die Schule einen anstrengenden Betrieb einzelner Leibesübungen durch Schülersportvereine nicht dulden. Das Turnen aber solle möglichst ins Freie verlegt und die Spiele sollten dem Unterrichtsplane fest eingefügt werden. — Interessant ist der Gegensatz, in dem Gasch bezüglich der Sportsfrage zu den Wiener betreffenden Beschlüssen steht.

In der Abteilung für neuere Sprachen erörterte Professor Dr. P. Schmid-Grimma, welche Vorteile durch wohleingeübte Deklamation von Gedichten im französischen Unterricht erzielt werden könnten, und sprach Professor Dr. Knauer-Leipzig über das humanistische Gymnasium und die Vorbereitung zum akademischen Studium der neueren Sprachen. Unter den vom Referenten aufgestellten und von den Versammelten angenommenen Thesen macht uns die erste einen zu bescheidenen Eindruck: „Das sächsische humanistische Gymnasium darf nach wie vor erwarten, daß Neuphilologen aus ihm hervorgehen werden." Denn was bezüglich des juristischen Berufs von der preußischen Regierung erklärt ist, daß zur Vorbildung für ihn das humanistische Gymnasium die geeignetste Anstalt sei, das gilt nach unserer Überzeugung in noch höherem Maße betreffs des Studiums und Berufs der Neuphilologen: völlige Unkenntnis des Griechischen wird diese stets in wissenschaftlicher Tüchtigkeit hinter diejenigen stellen, welche die griechisch-lateinische Vorbildung durchgemacht haben. — Mit dem zweiten der angenommenen Leitsätze: „Die Freiheit der Methoden, wie sie die jetzige Unterrichtsordnung zuläßt, kann dabei fortbestehen", darf man durchaus einverstanden sein. Ebenso bin ich es bezüglich des letzten: „Für die Abschlußprüfung ist auf eine schriftliche Arbeit in französischer Sprache (Übersetzung oder event. Aufsatz) nicht zu verzichten"; ich bin es insbesondere nach den Erfahrungen, die ich als Anstaltsdirektor und Prüfungskommissär in Baden gemacht, seitdem hier die schriftliche französische Arbeit aus der Prüfung weggefallen ist. — Als dritte These hatte der Vortragende den Satz aufgestellt: „Eine Änderung des Lehrplanes, etwa durch Vermehrung der Stundenzahl im Französischen oder durch Verwandlung des fakultativen englischen Unterrichts in obligatorischen, ist, wenn sie auch besonders in ersterer Beziehung wünschenswert wäre, in Rücksicht auf das aufrecht zu erhaltende Gesamtziel des humanistischen Gymnasialunterrichts kaum zu erreichen und im Interesse friedlichen Einklangs unter den Fächern des Gymnasialunterrichts wenigstens nicht zu erkämpfen." Hiergegen erhob sich lebhafte Opposition, und es kam zur Annahme des Beschlusses, daß es dringend erwünscht wäre, wenn durch eine Abänderung des Lehrplanes für den französischen Unterricht der in Sachsen für die meisten Klassen bestehende Ansatz von zwei Stunden wöchentlich, wie an den hessischen Gymnasien, auf drei Stunden erhöht würde (in Sachsen und Württemberg hat das Französische wöchentlich in allen Klassen zusammengenommen 18 St., in Preußen und Baden 20, in Hessen 23, in Bayern 10).

In der mathematisch-physikalischen Abteilung sprach Professor Finsterbusch aus Zwickau über eine neue Methode, die Rauminhalte der Körper zu bestimmen, welche

Digitized by Google

von einer Fläche zweiten Grades und zwei parallelen Ebenen begrenzt werden, und hielt Dr. Trautscholdt von Leipzig einen Experimentalvortrag über elektrisierte Wasserstrahlen.

In der Sektion für Religionsunterricht endlich empfahl Professor Schlurick von Leipzig in einem Vortrag mit dem Titel „Allerhand Poetisches im Religionsunterricht", daß man das weite Reich der Poesie mit evangelischer Weitherzigkeit ausgiebig für die Besprechungen in diesen Stunden ausnützen möchte. —

Aus dem geschäftlichen Teil der Hauptversammlung am zweiten Tage ist von allgemeinerem Interesse, daß die auf einheitliche Zusammenfassung der Oberlehrer Deutschlands gerichteten Bestrebungen als berechtigt anerkannt wurden und der neue Vorstand ermächtigt wurde, mit den Vorständen der anderen Vereine höherer Lehrer Deutschlands deswegen Fühlung zu nehmen; daß aber die Frage der Verschmelzung des Vereins mit dem Sächsischen Realgymnasiallehrerverein negativ entschieden worden ist. Ferner erwähnte der zur Verlesung gelangte Jahresbericht rühmend die Monographie des Leipziger Privatdozenten Dr. Franz Eulenburg über die Oberlehrerfrage, die der Verfasser im Zusammenhange mit der ganzen sozialen Frage einer eingehenden wissenschaftlichen Untersuchung unterzogen hat, und ebenso das Vorrücken der wichtigen schulgeschichtlichen Arbeiten, welche die Historische Kommission des Vereins herzustellen übernommen hatte. Endlich kam durch den genannten Bericht zu unserer Kenntnis, daß im vergangenen Vereinsjahr unser hochverehrter Kollege Oberschulrat Dr. Wohlrab, der seit dem Bestehen des allgemeinen deutschen Gymnasialvereins zu dessen Vorstandsmitgliedern gehört, sein 25jähriges Rektorjubiläum gefeiert hat, zu dem wir ihm hier nachträglich die aufrichtigsten Wünsche darbringen, die zugleich Wünsche für die Erfolge unseres Vereins sind. —

Der öffentliche Teil der Versammlung, dem wir selbst beizuwohnen die Freude hatten, brachte zwei vorzügliche Vorträge. Professor Dr. Fleischer von Grimma gab Mitteilungen aus Briefen eines Leipziger Studenten in die Heimat von den Jahren 1819 bis 1824. Dieser Student war der Vater des Vortragenden, der nachmalige Professor der orientalischen Sprachen an der Leipziger Universität, der berühmte Arabist Heinrich Leberecht Fleischer, und seine Briefe schildern, teilweise in sehr humoristischer Weise, die damalige Stadt Leipzig und das Studentenleben jener Jahre, am Schluß das eigenartige Magistereramen, die Magistercreation und den Magisterschmaus.

Sodann sprach Professor Dr. Schwabe von St. Afra über „das deutsche Gelehrtenschulwesen in ausländischer Beleuchtung". Es ist ein Thema, das derselbe schon in einem Aufsatz der neuen Jahrbücher für Pädagogik vom Jahr 1901 behandelt hat, wo er speziell über das bekannte Buch von James E. Russell und das des athenischen Professors Jangogianni's „Die Reorganisation der deutschen Gymnasien" berichtete. In dem Leipziger Vortrag lenkte Schwabe die Aufmerksamkeit der Versammelten auf die Beurteilung, welche das höhere Schulwesen Deutschlands neuerdings in Frankreich und bei Amerikanern und Engländern gefunden hat. Daß man aus solchen Urteilen manches lernen kann, ist zweifellos, noch mehr freilich — und darauf lief der Vortrag hinaus — aus autoptischer Kenntnisnahme außerdeutschen Schulwesens, ein Satz, zu dessen Bestätigung der Schreiber dieser Zeilen dadurch glauben möchte ein besonderes Recht erworben zu haben, daß er sich seit Jahren bemüht, das fremde Unterrichtswesen durch Besuch ausländischer Schulen genauer kennen zu lernen. Man kennt ja schon lange die Lehrpläne und sonstigen Schulreglemente in den Kulturstaaten Europas; aber zwischen den amtlichen Vorschriften und der Praxis ist wohl überall — und man darf bisweilen sagen: Gott sei Dank! — ein Unterschied. Jedenfalls erhält man erst aus der Beobachtung des Schulbetriebes, der Eigenart der Schüler und der Lehrer eines Landes eine klare, lebendige Anschauung von dem dortigen Stande des Unterrichts und der Erziehung. So unterschreiben wir denn ganz den Wunsch, mit dem Schwabe schloß, daß doch öfter von deutschen Regierungen geeigneten Persönlichkeiten Zeit und Mittel zu pädagogischen Studienreisen bewilligt werden möchten. Die Entsandten werden sicher in Österreich, der Schweiz, Frankreich und England, aber auch in den skandinavischen Reichen, den nordamerikanischen Staaten, in Italien und Griechenland nicht wenig lernen,

Digitized by Google

Nachahmenswertes und Warnendes. Zunächst aber wünschen wir, daß die treffenden Bemerkungen Schwabes vollständig dem Druck übergeben werden möchten, am besten in einer Zeitung oder Zeitschrift, die auch Nichtpädagogen zu Gesicht kommt. —

Wie wir aus Erfahrung von früheren Versammlungen des sächsischen Gymnasiallehrervereins wissen, ist dort neben dem Ernst auch reichlich der Humor vertreten, in Tischreden und gedruckten Liedern, mit deren Absingen dann die Tischgenossen ihre Schmerzen und Freuden, ihre Besorgnisse und Hoffnungen bekennen. Diesmal war aber die Zahl der fratres in Apolline oder doch ihrer Leistungen noch größer als ich sie je erlebt, und mit Recht toastete Oberschulrat Peter von Meißen am Abend des ersten Tages auf die „Leipziger Lerchen." Zuerst galt's der „Lindenstadt". „Dort wo die Pleiße ihre goldnen Wellen Am Scherbelberg in sanfter Windung zieht, Wo Großstadtluft läßt stolz den Busen schwellen" u. s. w. „Dort, wo das reinste Deutsch noch immer tönet, Wie schon zu Gottscheds längst entschwundener Zeit" Oder auf Lateinisch: Platea Tauchnitii, Villis decorata, Et sedes indicii Supremi Germanici, Apice ornata, Signum Beethovenii Clarum et decorum. Zugleich mit Spitzen gegen Dresden, die wohl auch sonst in Leipzig nicht fehlen. „Es strahlet das Licht deiner Väter Im Stadtverordnetenheer Aus tiefen und sinnigen Reden: Mein Dresden, was willst du noch mehr? Sie zieren dich stets mit dem Neusten, Dein Beutel wird, scheints, nimmer leer, Du hast ja den Beutler zum Haupte: Mein Dresden, w. w. d. u. m.? Jetzt brauchst du für deine Söhne Den Nürnberger Trichter nicht mehr, Du hast das Reformgymnasium: M. Dr. w. d. u. m.?" Und auch diese Geschichte in der Sprache Latiums, zum Ruhm des Nikolaigymnasiums und seines Rektors: Quisnam nos eripuit E periclo mortis? Nicolaus personatus, Propugnator approbatus, Rector stilo fortis, Pectine qui ferreo Carpit prave dicta: „Cruminari, Cruminari! Noli intempestive fari, Imminet vindicta". Und illustriert durch ein Analogon im Norden, durch „eine reform-idable Geschichte". „Selbst im Hinterpommerland, Wo sich das Bedürfnis fand Nach 'ner höheren Schule, Ging ein Streiten riesengroß Um den besten Modus los, Droben fern in Thule." Der Standes-Zukunftstraum aber eines sächsischen Gymnasiallehrers zeigt nicht bloß Geldrollen, sondern auch Titel und Sterne. „Heil also dem, der heut noch nicht geboren Und klüglich einst Philologie studiert. Probanden giebts nicht, gleich sind's Professoren, Was jetzt nur Greisen noch passiert. Und wer gedient hat zehn Jahre dem Staat, Wird dann sofort Oberstudienrat." „Und welch reicher Ordenssegen Rieselt nieder zu Neujahr Auf das Knopfloch der Kollegen, Wo bisher noch nichts da war. Jedem Rektor hängt zum Hals Ein Komtur raus jedenfalls." Endlich die gute Zuversicht für die allen am Herzen liegende Sache. „Allein sie kriegen uns nicht klein, Wie sie auf uns auch stechen, Noch ging zu End' uns nicht 's Latein, Und deutsch können wir auch sprechen. Und sind sie widerhaarig auch, Wir kämmeln sie nach deutschem Brauch. Nicht Griechen- oder Römertum woll'n künstlich wir gestalten, Deutsch ist und bleibt's Gymnasium, Wo deutsche Männer walten. Die alte Schale längst ist fern, Geblieben aber ist der Kern, Und den laßt fest uns halten."

Ueber den vierten **altphilologischen Ferienkurs in Bonn** vom 15. bis 17. April ist oben vom Kollegen Schönemann berichtet worden.

3. Die XXII. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins.

Sie fand am 17. und 18. April in München statt. Sektionssitzungen pflegt dieser Verein bei seinen Versammlungen nicht abzuhalten. Am Nachmittag des ersten Tages und am frühen Vormittag des zweiten werden in nichtöffentlichen Sitzungen geschäftliche Angelegenheiten erledigt. Dann folgen öffentliche Sitzungen mit Vorträgen und Debatten. Alle diesjährigen Verhandlungen liegen nun bereits gedruckt vor in dem „Bericht über die XXII. G.-V." mit Ausnahme des unten näher bezeichneten Vortrags über Leukas-Ithaka, der im V. und VI. Heft des laufenden Jahrgangs der Blätter für das bayerische Gymnasial-Schulwesen in erweiterter Form abgedruckt ist, und beide Veröffentlichungen kann Jedermann von der

Digitized by Google

J. Lindauer'schen Buchhandlung in München, Kaulfingerstraße 29, beziehen. Die erstere bietet viel Interessantes in Bezug auf Standes- und auf Unterrichtsfragen, die letztere behandelt in anregender und eindringender Weise ein wissenschaftliches Problem, dessen Lösung auch für die Schule nicht ohne Bedeutung ist.

Der 26 Seiten umfassende Bericht des Vereinsvorstandes, Gymnasialprofessors Dr. Gebhard, über die Gestaltung der Angelegenheiten des Vereins, des bayerischen Gymnasiallehrerstandes und der dortigen humanistischen Schulen während des letzten Bienniums zeigt, in wie unsterhafter Weise der langjährige erste Vorsitzende die verschiedensten den Verein angehenden Fragen beherrscht, wie er bei seinen Darlegungen und Forderungen überall den festen Boden umfassender Erfahrung und Erkundigung unter seinen Füßen hat. Jeder, dem das bayerische Gymnasialwesen am Herzen liegt (das Wichtigkeit in der Tat nicht bloß für Bayern hat), muß aufrichtig bedauern, daß Gebhard sich endgiltig entschlossen hat, nunmehr sein Vereinsamt niederzulegen, und wird einen Trost nur darin finden, daß er weiterhin doch Mitglied des Ausschusses bleibt und daß sein Nachfolger, Professor Brand vom Ludwigsgymnasium in München, ein Mann ist, der sich als stellvertretender Vorsitzender bereits in vollstem Maße das Vertrauen seiner Kollegen erworben hat. Wie hoch man Gebhard schätzt, hat sich bei der diesjährigen Versammlung mehr als einmal kundgetan, so in der Strophe des heurigen Gaudeamus des Vereins, die am Abend des ersten Tages von Allen stehend gesungen wurde: Vivat Gebhard optimus Singularis praeses, Qui audacter nostras res Protegit et nostras spes Alit numquam deses. —

Aus den Verhandlungen der ersten nichtöffentlichen Sitzung ist Folgendes von allgemeinerem Interesse.

Der Ausschuß des Vereins hat zu der Frage des Oberlehrertages einstimmig in folgendem Sinne Stellung genommen: „Die Standesinteressen erfordern in den einzelnen Staaten eine individuelle Vertretung; der seit einer Reihe von Jahren bestehende Schriftenaustausch, welcher sich jetzt auf alle deutschen Vereine erstreckt, genügt als Kommunikationsmittel in dieser Richtung voraussichtlich noch auf längere Zeit. Für die Schulinteressen sind die Fachversammlungen vorhanden. Immerhin wäre es der Erwägung wert, ob nicht von Zeit zu Zeit eine Delegiertenkonferenz sämtlicher Vereine zusammentreten könnte, um gemeinsame Richtpunkte für die Vertretung der Standesinteressen nach einem fixierten Programm zu vereinbaren".

Eine Haftpflichtversicherung ist von dem Verein trotz dem Anraten der betreffenden Versicherungsgesellschaften noch nicht eingeleitet. Eine Anfrage im Königl. Bayerischen Staatsministerium wurde dahin beantwortet, daß die Sache nicht bedrohlich sei: es habe sich seit mindestens 20 Jahren kein Fall ereignet, in dem ein Lehrer an einem Gymnasium zu Schadenersatz herangezogen wäre. —

Der in der öffentlichen Sitzung gehaltene Vortrag des Professors Flierle vom Maxgymnasium in München über „Ziele und Aufgaben des heutigen Gymnasiums", der lebhaften Beifall in der Versammlung und in den Berichten der Presse fand, verfolgte denselben Zweck, wie der in Leipzig von Professor Föste gehaltene, festzustellen, was die humanistische Schule als Vorbereitungsstätte für akademische Studien zu leisten habe, und gelangte großenteils auch zu denselben Ergebnissen. Sicher würde gleich lebhaft auch der sächsische Kollege beigestimmt haben, als der bayerische Amtsgenosse erklärte, daß es dem Gymnasium durchaus nicht auf die möglichste Erleichterung seiner Schüler ankommen dürfe, daß es sein spezifisches Ziel nur durch intensive Anstrengung der geistigen Kräfte erreichen könne, als Professor Flierle den ungleich höheren Wert des Könnens gegenüber dem Wissen hervorhob, als er ausführte, wie niemals die Lektüre von Übersetzungen ein Ersatz für das auf Grund der erworbenen Sprachkenntnisse erarbeitete Verständnis der Urschriften sein könne, als er die Bedeutung betonte, welche eine mit den Quellen unserer Kultur vertraute geschichtliche Bildung für alle Vertreter der höheren Berufsarten habe, und wohl auch, als er sich zu der Alternative bekannte: „entweder das deutsch-griechische Gymnasium oder eine Schule, die auf den klassischen Unterricht überhaupt verzichtet".

Digitized by Google

Entschieden nicht zugestimmt aber hätte Professor Föste, wenn er den Vorschlag vernommen haben würde, das Latein an den bayerischen Gymnasien um 1/5 seiner Stunden zu verkürzen, ein Vorschlag, der ja auch in der Münchener Versammlung nicht unwidersprochen blieb und mit Recht. Denn, wenngleich zugegeben werden muß, daß die griechische Literatur hoch über der römischen auch bezüglich ihres pädagogischen Wertes steht und daher in einigen deutschen Staaten sehr wohl der Gedanke auftreten konnte, ob nicht der lateinische Unterricht dem griechischen ein paar Stunden abgeben sollte,[1]) so erscheint uns, wie Anderen, doch eine wesentliche Verminderung der Stundenzahl für das Latein in Bayern, wo es über weniger Zeit als irgendwo sonst in Deutschland verfügt, ohne wesentliche Schädigung, und zwar nicht bloß des lateinischen Unterrichts, unausführbar, und am wenigsten würde unseres Erachtens über solche Verkürzung die Beschränkung der Übungen im Lateinschreiben beruhigen können, da durch reichliche und sehr trübe Erfahrung feststeht, wie sehr von dem Maß der in der Anwendung des Lateinischen erlangten Fertigkeit der Grad von Sicherheit und Schnelligkeit im Verständnis der lateinischen Autoren abhängt.[2]) Übrigens soll nach Professor Flierles Meinung das Latein nicht bloß an das Griechische Stunden abgeben, je eine in 2 Klassen, sondern auch an das Deutsche, Französische, die Geographie und Naturkunde, und er hat mit einem Teil der Mehrforderungen für diese Fächer und für den Zeichenunterricht nach unserer Überzeugung recht.[3]) Doch empfiehlt, denken wir, die Vergleichung des bayerischen Gymnasiallehrplans mit denen der übrigen deutschen Staaten die Hilfe von anderer Seite zu holen, von Vermehrung der wöchentl. Gesamtstundenzahlen für die einzelnen Klassen. Jedenfalls wäre die Besorgnis, die Schüler damit zu überbürden, unbegründet. Wir haben wiederholt Gelegenheit gehabt, hintereinander Schüler der oberen Klassen in württembergischen Gymnasien (die den oberen Stufen bis zu 31, ja 32 wöchentlichen wissenschaftlichen Stunden zumuten) und in bayerischen Gymnasien (wo die höchste Zahl der allgemeinverbindlichen wissenschaftlichen Stunden 27 in der Woche ist) zu beobachten, und wir haben niemals bemerkt, daß die württembergischen Jünglinge den baye-

1) Der Gedanke ist in dem neuesten preußischen Gymnasiallehrplane so weit verwirklicht worden, daß eine zeitweilige Vertauschung der Stundenzahlen zwischen den beiden klassischen Sprachen in den drei obersten Jahreskursen stattfinden darf, und er wird in Baden nach einem Beschluß der letzten Direktorenkonferenz wohl in der Weise realisiert werden, daß es den Lehrerkollegien überlassen bleibt, ob sie den beiden Primen 7 Stunden Griechisch und 6 Stunden Latein statt 7 Latein und 6 Griechisch zuweisen wollen.

2) Sollte nicht, was man in Preußen erlebt hat, die schweren Klagen über die Erfolge des Lateinunterrichts seit seiner Verkürzung 1892 und die Rückkehr zu einer wesentlich größeren Stundenzahl für denselben 1901 vor einer Verminderung der lateinischen Lektionen, wie sie der Vortragende vorschlug, dringend warnen? Ueber die Bedeutung der lateinischen Uebungen für die Lektüre, einen auch auf der Berliner Junikonferenz in überzeugender Weise erörterten Punkt, ist bei Besprechung der neuen preußischen Lehrpläne in Heft II des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 81 ff. gehandelt worden.

3) Am auffälligsten ist das Zurückstehen der bayerischen Gymnasien gegenüber denen in den anderen Staaten Deutschlands bezüglich der Zahl der französischen Unterrichtsstunden. Den 23 in Hessen, den 20 in Preußen und Baden, den 18 in Sachsen und Württemberg stehen 10 in Bayern (in II. und O. II je 3, in II. und O. I je 2) gegenüber. Es verdient aber bemerkt zu werden, daß die Leistungen in diesem Fach an den bayerischen Anstalten unter dem, was an den anderen erreicht wird, keineswegs in dem Maße stehen, wie man nach diesen Zahlen erwarten sollte. Während man anderwärts als Examenleistung der Gymnasialabiturienten eine schriftliche Uebersetzung ins Französische unzweckmäßigerweise fallen ließ, hielt man sie in Bayern fest (eine Probe der durch die Oberschulbehörde in dieser Richtung gestellten Aufgaben habe ich im Jahrgang 1898 dieser Zeitschrift S. 12 abdrucken lassen). Nur der Umfang der Lektüre ist natürlich ein geringerer. Fragt man aber, wie es sich erklärt, daß an den bayerischen Gymnasien nicht etwa nur die Hälfte von dem an den preußischen Erreichten geleistet wird, so ist nach meiner Ansicht ein wesentlicher Grund der Umstand, daß an den ersteren das Französische mit Schülern begonnen wird, die nicht bloß die Elemente des Lateins, sondern auch die des Griechischen bewältigt haben, und bestärkt werde ich in dieser meiner Ueberzeugung durch das, was ich an dem Züricher Gymnasium bei der Reihenfolge Latein, Griechisch, Französisch zu beobachten Gelegenheit gehabt habe.

Digitized by Google

rischen an körperlicher und geistiger Frische nachstanden. Auch möchten wir daran erinnern, daß man sich in Preußen 1901 veranlaßt gesehen hat, die Zahl der wissenschaftlichen wöchentlichen Pflichtstunden für die Gymnasien im ganzen wieder um 7 zu erhöhen, infolge dessen jetzt dort die Gesamtsumme dieser Lektionen in den verschiedenen Gymnasialklassen um 27 die Summe der in den bayerischen Anstalten zugelassenen Stunden dieser Art übertrifft, und daß dieser Vermehrung der Lektionenzahl außer anderen im preußischen Abgeordnetenhaus ein Mediziner beistimmte, der in dieser Angelegenheit als besonders kompetent erscheinen muß. Auch daran mag erinnert werden, daß derjenige Staat, dessen Gymnasien im Ganzen die höchste Zahl von wöchentlichen obligatorischen Stunden haben, der hessische, ganz besondere Aufmerksamkeit der Frage gewidmet hat, welches Maß von Lehrstunden und von häuslicher Arbeit den Schülern zugemutet werden dürfe. Man lieſt in dem Rechenschaftsbericht des Professor Gebhard, daß die bayer. Lehrerschaft im Interesse des Unterrichts dringend wünscht, es möchte zwischen der ersten und zweiten Nachmittagsstunde eine kurze Erholungspause, die früher bestand aber unter dem Landmannschen Ministerium beseitigt wurde, wieder eingeführt werden; und in der Tat dürfte wohl jetzt in keinem anderen deutschen Staate verboten sein, den Schülern 5—10 Minuten Erholung zwischen zwei Nachmittagsstunden zu gewähren. Ist aber nun nicht, fragen wir uns, ein Kontrast zwischen solchem Verbot und dem Festhalten einer ganz ausnahmsweise geringen Gesamtstundenzahl?[1])

Der große Beifall, der dem Vortrag des Professor Flierle zuteil ward, galt übrigens abgesehen von den zuerst angeführten durchaus beifallswerten Erörterungen der frischen, freimütigen Weise, mit der er die verschiedensten Punkte der Erziehung und des Unterrichts entgegen ungerechtfertigtem Brauch und einengender Schablone behandelte. —

Es folgte nach einer Debatte, die sich wohl mit Rücksicht auf das noch zu Absolvierende in engeren Grenzen hielt, der Vortrag von Professor Drechsler aus Würzburg über „die philosophische Propädeutik an dem bayerischen Gymnasium“, also über ein Lehrfach, das in Bayern mehr als anderswo in Deutschland wechselndem Geschick unterworfen gewesen ist, zwischen Hypertrophie (je 4 wöchentlichen Stunden in beiden Sekunden und Primen) und völliger Streichung geschwankt hat und dessen Wiederbelebung auf den deutschen höheren Schulen jetzt ein auf Versammlungen und in Zeitschriften vielbesprochenes Thema ist. Der Vortragende meint, daß man sich in den philosophischen Belehrungen durchaus „auf die wichtigsten Denkformen der formalen Logik und die einfachsten Grundsätze der empirischen Psychologie beschränken solle, und daß der möglichst eng bemessene Stoff, auf die drei oberen Klassen verteilt, den ganzen Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern zu durchdringen habe, daß aber besonders beim deutschen Unterricht die betreffenden Abschnitte

1) Davon, daß die Zahl der Unterrichtsstunden an den bayerischen Gymnasien vermehrt werden könnte und sollte, ist auch Professor von Schanz überzeugt, wie aus der Festrede hervorgeht, die er als Rektor der Würzburger Universität im Mai 1902 über „die neue Universität und die neue Mittelschule“ gehalten hat und die in mehr als einer Hinsicht auch außerhalb Bayerns beachtet zu werden verdient. In dem Stundenplan, den Sch. für die dortigen Gymnasien in der Anm. 73 zu der (bei H. Stürtz in Würzburg gedruckten) Ansprache vorschlägt, steigt er von der jetzt geltenden Zahl verbindlicher Stunden (es sind abgesehen vom Turnen 228) bis zu 247, wovon allerdings 12 auf die Einführung eines obligatorischen zweistündigen Unterrichts im Freihandzeichnen in die Klassen Untertertia bis Obersprima fallen. Im Uebrigen verlangt Sch. 2 Stunden Französisch mehr, die der bisher vom Französischen noch freien Obertertia zugeteilt werden sollen (das Griechische soll, wie bisher, in Unter III beginnen), ferner je zwei obligatorische englische Stunden in U. I und O. I, 2 Stunden chemischen Unterrichts in O. I neben den 4 Stunden, in die sich in dieser Klasse Mathematik und Physik teilen müssen, und je 1 Stunde Erdkunde in den bis jetzt mit geographischen Stunden nicht bedachten beiden Sekunden (neben den 2 der Geschichte gewidmeten Stunden). Sind unter diesen Forderungen schon einige, denen wir nicht beizupflichten vermögen, so können wir noch weniger zustimmen, wenn auch Schanz dem Lateinunterricht, allerdings nur 2 Stunden, und dem Geschichtsunterricht 1 Stunde nehmen will, so daß der erstere in O. III auf 7, in O. I auf 5, der geschichtliche in O. III auf 1 Stunde beschränkt würde. Vgl. übrigens zu den mitgeteilten Vorschlägen die Besprechung von P. Cauer in den Preuß. Jahrb. Bd. CX, Heft 2 und von Müller-Blankenburg in der Berliner philol. Wochenschrift 1902, Nr. 48.

Digitized by Google

heuristisch-dialektisch und doch übersichtlich und geordnet entwickelt und womöglich allen Schülern zum Verständnis gebracht werden sollen, so daß ein jeder derselben gewissermaßen einen eisernen Bestand philosophischer Vorkenntnisse besitzt". Hierauf wurde dargelegt, welche logische und psychologische Lehren jedenfalls behandelt werden müßten. Eine Vermehrung der Lehrstunden scheint Hrn. Professor Drechsler zur Ausführung seiner Vorschläge nur in O. II nötig, wo der deutsche Unterricht 3 statt 2 Stunden erhalten sollte (in U. I hat derselbe an den bayerischen Gymnasien 3, in O. I 4 Stunden).

In der Diskussion hierüber wurde der (übrigens von dem Vortragenden nicht vertretene) Gedanke an eigene Lehrstunden für die philosophische Propädeutik abgewiesen. Weitere Erörterungen der wichtigen Angelegenheit werden hoffentlich auf der Haller Versammlung unseres Vereins stattfinden und dann in unserer Zeitschrift zur Mitteilung gelangen, wie die Äußerungen des verstorbenen Rektor Bender und des Professor Nicklas auf der Bamberger Jahresversammlung (Jahrg. 1894 S. 59 und 77). Wir selbst haben uns im Jahrgang 1895, S. 131 ff. und 1901, S. 241 ff. erlaubt unsere Meinung über Sein oder Nichtsein des Lehrfachs und seine Behandlung zu äußern. —

Am Nachmittag des 18. April folgte noch der ungemein anregende Vortrag des Gymnasiallehrers Dr. Reiffinger über die neueste Streitfrage der altgriechischen Topographie „Leukas, das homerische Ithaka", gehalten nicht bloß auf Grund der Auseinandersetzung W. Dörpfelds in den Mélanges Perrot 1903 S. 79 ff.; Reiffinger ist selbst auf Leukas gewesen und hat aus dem Munde unseres bahnbrechenden Landsmannes die Gründe für seine Ansicht vernommen. Wir können hier nicht näher auf die Argumentation für die Identifizierung von Santa Maura mit dem Vaterland des Odysseus eingehen und verweisen auf den durch viele Zusätze und eine Karte von Professor Partsch bereicherten Abdruck des Vortrages im genannten Heft der bayerischen Blätter für das Gymnasialwesen, fügen nur noch hinzu, daß die Zuhörer nicht weniger durch die opponierenden Auseinandersetzungen des Geheimrats v. Christ, als durch die Worte des Vortragenden gefesselt wurden. Der verehrte Altmeister der bayerischen Philologen betonte besonders, daß es nicht gerechtfertigt sei, eine Übereinstimmung im Einzelnen zwischen den Worten des Dichters und den Lokalitäten finden zu wollen: solchem Bemühen müsse der Satz des Eratosthenes entgegengehalten werden, daß der Dichter nicht bestrebt sei historische Wahrheit zu geben; sein Streben sei nur dahin gerichtet, mit phantasievollen Erzählungen zu unterhalten. Die Lebhaftigkeit, mit der der 72jährige dies ausführte, war zugleich als Zeichen seiner jugendlichen Frische eine Freude für alle Anwesenden. —

Wer einmal einen der Erholung gewidmeten Abend im Kreise der bayerischen Vereinsgenossen erlebt hat, weiß, wie mannigfaltige Genüsse der Kunst und des Humors dort geboten werden. Wir müssen gestehen, nie bei Gymnasiallehrerversammlungen so ausgezeichnete Klavier- und Gesangvorträge gehört zu haben, wie an den Abenden des 17. und 18. April, und selten so viel gelacht zu haben, wie bei den heurigen dichterischen Leistungen des Humoristen κατ' ἐξοχήν im bayerischen Verein, des Herrn Professor Meurad. Es war diesmal eine vor und eine erst nach Mitternacht stattfindende Produktion. Die letztere leitete er damit ein, wie mit Recht jetzt behauptet werde, daß die deutschen Übersetzungen antiker Dichterwerke uns den Dichter ungleich näher brächten und viel mehr Genuß bereiteten, als die Originale: noch gesteigert aber werde diese Wirkung zweifellos durch eine Übertragung in deutsche Dialekte. Und nun folgte die kongeniale Übersetzung einer scherzhaften Szene der Odyssee ins Oberbayerische mit treffender Wiedergabe auch der Namen: Poldl für Apollo, Venusserl, Hebfescht für den Gott der Schmiede u. s. w. Die vorunternächtliche Produktion aber war der Vortrag eines „Carmen laudatorium oder Loblieblein auf die ehr-, lehr-, wehr- und wahrhaftige Ars scholaris oder Schulmeisterkunst, allen denen ludimagistris lathnis derer Gymnasien gewidmet, insonderheit solchen, welche schon etliche Jahrzehnte selbiges Lehrfach aus dem ff ver- und ausgestanden haben, verfertigt von Hans Sachs redivivus". Wir werden nicht verfehlen, ein anderes Mal diese herzerquickende Dichtung, von der uns der Verfasser liebenswürdigerweise eine Kopie überließ, zum Abdruck zu bringen.

Digitized by Google

Nicht unerwähnt aber dürfen wir schließlich die Worte lassen, die am Vormittag des zweiten Tages zu den Versammelten der gegenwärtige bayerische Staatsminister für Kirchen- und Schulangelegenheiten Dr von Wehner sprach, der erst vor Kurzem dies Amt angetreten, aber seit vielen Jahren als Rat dem genannten Ministerium angehört hat, und die, welche wir am Abend von dem Spezialreferenten über das höhere Schulwesen in Bayern, Ministerialrat Schätz, einem regelmäßigen Besucher der Versammlungen des Gymnasiallehrervereins, hörten. Aus beiden Ansprachen leuchtete das warme Interesse hervor, das die Genannten gleicherweise für die Wahrung der humanistischen Schulstudien wie für die Hebung des Standes der Gymnasiallehrer hegen und das sie nicht bloß durch Worte, sondern durch Werke kundgetan haben. Wenn Herr Schätz unter lauter Zustimmung der Anwesenden Bayern einen sicheren Hort des Humanismus nannte, so wird dieses Faktum ebenso der Festigkeit der Unterrichtsverwaltung, wie dem begeisterten Eifer der humanistischen Lehrer Bayerns verdankt.

6. Die XVIII. Hauptversammlung der akademisch gebildeten Lehrer im Großherzogtum Hessen.

Über sie hat Professor Heddäus vom Darmstädter Realgymnasium in Nr. 5 des laufenden Jahrgangs der Südwestdeutschen Schulblätter berichtet. Die Versammlung fand in Gießen an den gleichen Tagen, wie die Münchener, statt, und telegraphische Begrüßungen wurden zwischen beiden ausgetauscht. Bemerkenswert war die große Zahl der Amtsgenossen, die aus anderen Staaten Deutschlands erschienen waren und „gleichsam einen kleinen deutschen Oberlehrertag bildeten". Der Bericht über das abgelaufene Vereinsjahr, den der Vorsitzende, Oberlehrer Block von Gießen, erstattete, betraf zumeist Standesangelegenheiten und schloß mit Worten, welche den idealen Zweck der in dieser Richtung liegenden Bestrebungen charakterisierte. Wenn dabei auch der jüngst erschienenen Sammlung der Gesetze für das hessische höhere Schulwesen[1]) dankbar gedacht wurde, so möchten wir uns diesem Dank in demselben Sinne anschließen, in dem wir im IV. Heft des vorigen Jahrgangs S. 229 die entsprechende Anhaltische Sammlung bewillkommnet haben, zumal die hessischen Einrichtungen viel Eigenartiges haben. Auch der Erklärung gedachte der Vorsitzende, die Ministerialrat Dr. Eisenhuth bei den Darmstädter Kammerverhandlungen in diesem Frühjahr abgegeben hat, daß die Absicht bestehe, ein Reformgymnasium und unter günstigen Umständen an demselben Ort ein Reformrealgymnasium zu errichten.[2]) An das Referat des Oberlehrer Block schlossen sich zwei Vorträge. Professor Dr. Strack vom Gießener Realgymnasium sprach über „Aufgaben und Bedeutung der Volkskunde" und zeigte, wie diese Forschungen besondere Bedeutung auch für die Schule und ihre Lehrer haben. Der zweite Vortrag, den Oberlehrer Roller von der Oberrealschule in Darmstadt hielt,

1) Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gesetze, Verordnungen und Verfügungen. Herausgegeben von L. Rodnagel, Geh. Oberschulrat. Gießen 1903. Verlag von Emil Roth. 328 S., Preis 6 Mk., geb. 7.50

2) eine Erklärung, die den Professor Dr. Hugo Müller vom Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt veranlaßt hat, in der Darmstädter Zeitung vom 21. und 22. April, Nr. 184 und 186 zur Aufklärung weiterer Kreise eine Darstellung des Wesens und der Verbreitung der Reformschulen zu geben. Der Verfasser lehnt eine allgemeine Einführung des Reformgymnasiums entschieden ab und würde es auch lebhaft beklagen, wenn die preußische Unterrichtsverwaltung planmäßig den lateinlosen Unterban allmählich allgemein durchzuführen beabsichtigte. Er betrachtet durchaus das überlieferte Gymnasium als die bessere Gestaltung gegenüber dem Reformgymnasium. Aber er meint, daß es aus praktischen Gründen, zu Nutz und Frommen der kleineren Städte und des platten Landes zweckmäßig sei, das letztere in gewissem Umfang neben dem ersteren zuzulassen. Zugleich erwartet er Gutes von dem Wettbewerb zwischen alten und neuen Anstalten auf dem Gebiet des klassischen Unterrichts, für den er mit schöner Wärme eintritt. In welchem Umfang etwa zur Befriedigung gewisser praktischer Bedürfnisse der lateinlose Unterban hier und da zuzulassen sei, hat P. Cauer im vorigen Heft S. 109 ff. erörtert; daß das Urteil über den didaktischen Wert der Neuerung nach den Kasseler Aussprachen weit entfernt ist sich günstiger gestalten zu können, ist oben S. 187 ff. gezeigt

Digitized by Google

hatte zum Thema „Kurzsichtigkeit und Schulbücherdruck“ und bezeichnete als Ergebnis der Untersuchungen, welche der Vortragende unter Benutzung eines vom Breslauer Professor Hermann Cohn erfundenen Apparats in Darmstädter höheren und niederen Schulen mit den Schulbüchern vorgenommen hatte, daß an 58% dieser den Anforderungen der Augenhygiene nicht entsprachen. (Vgl. jetzt die eingehendste und sachkundigste Behandlung dieser Angelegenheit in der Schrift von Cohn und Rob. Rübencamp: „Wie sollen Bücher und Zeitungen gedruckt werden?“ Braunschweig bei Vieweg 1903. 112 S. 2 Mk.)

7. Der Dresdener kunstgeschichtliche Ferienkursus.

Über diesen Kurs, der vom 14.—18. April dauerte und an dem 24 Lehrer (darunter 18 Sachsen) teilnahmen, hat eingehend Oberlehrer Dr. Rudolf Becker vom Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt ebenfalls in Nr. 5 der Südwestdeutschen Schulblätter referiert. Wir müssen uns hier begnügen, die Titel der zahlreichen Vorträge und sonstigen Belehrungen mitzuteilen, die den Teilnehmern geboten wurden und deren Wert durch die Vortragenden verbürgt ist.

Geh. Hofrat Treu: „Kunst und Schule, Altertum und Gegenwart“ und „über Olympia“. Professor Hermann: „Übersicht über die Kultur und Kunst der mykenischen Epoche“. Professor Studniczka: „Die Glanzzeit der griechischen Bildhauerei im 5. und 4. Jahrhundert“. Professor Schreiber: „Die Bildhauerei des hellenistischen Zeitalters.“ Dazu kamen Führungen durch das Albertinum von Direktor Treu, durch die Kgl. Gemäldegallerie von Professor Sponsel und durch das Kupferstichkabinet von Dr. Singer.

8. Die XIV. ordentliche Hauptversammlung des Vereins für Schulreform.

Diese fand Sonntag, den 19. April zu Berlin unter dem Vorsitz des Kommerzienrats Vorster von Köln, M. d. A., statt. Aus dem „Geschäftsbericht und Ausblick auf die weiteren Aufgaben der Schulreformbewegung“, gegeben von dem stellvertretenden Vorsitzenden und Herausgeber des Vereinsorgans Professor Dr. Lentz in Danzig, veröffentlicht in Nr. 2 des 15. Jahrgangs der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen“, dürfte Folgendes auch unsere Leser interessieren.

„Wie zu erwarten gewesen, erklärte eine Anzahl von Mitgliedern ihren Austritt, da sie den Zweck des Vereins bereits als erreicht ansahen. Immerhin konnte man feststellen, daß 1130 Mitglieder auch fernerhin uns treu bleiben. — Der Vorstand war bemüht, nach verschiedenen Richtungen hin aufklärend und werbend tätig zu sein. Er suchte in einem Anschreiben nähere Fühlung mit den Reformschulen, versandte die Zeitschrift an eine große Reihe angesehener Tagesblätter, bedachte die Lesezimmer deutscher und österreichischer Bäder mit dem Vereinsorgan, und Herr Dr. Salle [der Verleger der Zeitschrift] forderte die deutschen Schulen zum Bezuge der Zeitschrift auf. Der Erfolg war der Hinzutritt von 101 Mitgliedern.“

„Besonders erfreulich ist unter den neuen Reformschulen die Zahl von 5 königlichen Anstalten, unter denen sich zwei Gymnasien, die zu Posen und Krotoschin, befinden. Daß Posen und Westpreußen unter den hinzugekommenen Reformanstalten mit zwei und vier vertreten sind, beweist wohl, daß die Unterrichtsverwaltung die stärkere Betonung des deutschen Unterrichts in diesen Schulen [in den Reformgymnasien je 1 Stunde wöchentlich mehr von Sexta bis Obertertia, in den Reformrealgymnasien je 1 Stunde von Sexta bis Quarta] auch als ein Mittel für die Förderung des Deutschtums in den Ostmarken zu schätzen weiß [?]. Überhaupt ist in der Haltung der Unterrichtsverwaltung gegenüber den Reformbestrebungen sichtbarlich eine stärkere Neigung zu aktiver Teilnahme daran hervorgetreten und dankbar zu begrüßen. Die Schaffung einer Stelle für einen Inspektor der Reformschulen ist dem Streben entsprungen, die Reformschulfrage unparteiisch zur Lösung zu bringen [? die Unparteilichkeit des vor allen in Betracht kommenden Provinzialschulrats ist von Reinhardt laut gepriesen worden]. Das halbamtliche Werk über die Schulreform in Preußen ist schon durch sein Dasein höchst bemerkenswert. Die Unterrichtsverwaltung macht sich mit diesem offiziösen Buch mitschuldig, sozusagen, an der doch noch vor kurzem

Digitized by Google

wenig gebilligten Schulreform. — Hocherfreulich war auch die freundliche Haltung der von den Herrn Geh. Oberregierungsrat Dr. Köpke und Geheimrat Dr. Matthias herausgegebenen Monatsschrift für das höhere Schulwesen. Wir haben Reinhardts Widerlegung der Cauerschen Phantasien dort zuerst gelesen, haben einen Aufsatz unseres Freundes Viereck über den Bestand der Reformschulen dort gefunden und zu wiederholten Malen den Übermenschmus ad absurdum führen sehen."

„Wir sollen und wollen überall bekunden, daß wir eine Reformpartei und nicht Revolutionäre sind und gewesen sind. Es ist ja bei den Gegnern der Reformbewegung zur Gewohnheit geworden, die Gefährlichkeit der pädagogischen Reformen damit beweisen zu wollen, daß sie auf uns, auf Friedrich Lange und Genossen, hinweisen als auf den leibhaftigen Gottseibeiuns und seine Schar. — Wir verdienen nicht den blinden Haß der Gymnasialfreunde, sondern vielmehr das Vertrauen aller derer, denen ein ruhiges, unbefangenes Urteil nicht unmöglich ist." Die Vorstellung von Furcht und Haß, die die Personen der Reformer uns einflößen sollen, wirkt stark komisch. Es sind andere Empfindungen, die uns dieser Partei gegenüber erfüllen, vor Allem das dem geforderten Vertrauen entgegengesetzte Gefühl, das durch ganz bestimmte, unzweideutige Äußerungen von verschiedenen Wortführern auf jener Seite hervorgerufen ist. Von solchen Äußerungen ausgehend, haben wir wiederholt darauf hingewiesen, daß in der sogenannten Reformpartei zwei sehr ungleichartige Elemente neben einander existieren, Männer, die durchaus nicht die altklassischen Schulstudien beeinträchtigt sehen möchten, und solche, die eine Zurückdrängung derselben mehr oder minder lebhaft wünschen, nach unserer Überzeugung die Majorität in der Partei. „Wir wollen aber nicht müde werden, das Gute, was wir von den neuen Schulen zu sagen wissen, auch zu sagen. Es tut das noch sehr not. Denn die Kenntnis von dem Wesen der Reformschulen ist im allgemeinen noch erstaunlich gering. — Den beharrlichen Angriffen der Reformgegner verdanken wir es übrigens, daß jetzt auch die Direktoren der Reformschulen unter Leitung der Frankfurter zu einer ausführlichen literarischen Rechtfertigung ihrer Systeme sich verstanden haben. Das Frankfurter Handbuch des Herrn Direktor Dr. Liermann wird allen Reformfreunden hochwillkommen sein, und wir wollen uns seine Verbreitung angelegen sein lassen. [Daß das von Direktor Liermann veröffentlichte Protokoll der Kasseler Verhandlungen auf vielen Seiten geradezu das Gegenteil von einer Empfehlung der Reformschulorganisation enthält, scheint Professor Lentz nicht gemerkt zu haben.] In einem freilich werden wir vielleicht mit den berufenen Vertretern der Reformschulen und insbesondere mit den Frankfurtern nach den in Kassel gefallenen Äußerungen nicht desselben Sinnes sein, in der Beantwortung der Frage nämlich, ob die Reformschulfrage mit der Ausbildung der vorhandenen Systeme für abgeschlossen zu gelten habe, oder ob neue Formen der Reformschulen nicht für unmöglich, ja für wünschenswert zu erachten sind."

Und nun folgen die Vorschläge zu zwei neuen Formen. 1. Die Vereinigung eines Realgymnasiums mit einer Oberrealschule in der Weise, daß alle Schüler bis zur Obertertia einschließlich mit einander unterrichtet werden und die Abzweigung mit dem Latein erst in Untersekunda beginnt. 2. Eine vierte Sorte von Realgymnasien, die sich in ihrer Organisation an die „Berliner Realschulen" anlehnen würde, deren Eigentümlichkeit darin besteht, daß in Sexta und Quinta noch gar keine Fremdsprache gelehrt wird. Da sollte dann das Latein entweder ebenfalls in Untersekunda beginnen, nachdem mit dem Französischen in IV und mit dem Englischen in U. III angefangen worden, oder das Englische in O. III, das Lateinische in O. II. Für alle Zweifel aber, die darüber entstehen könnten, wie sich das machen würde, wie es dabei möglich wäre, dieselben Ziele zu erreichen, zu denen man mit den bisher geltenden Formen des Realgymnasiums gelangt ist, hat Professor Lentz ein Universaltrostmittel. „Die große Förderung, die die Pädagogik durch die Reformschularbeit bereits erfahren hat, das ist die Erkenntnis von dem beschränkten Wert der Zeit in geistigen Dingen, die Erkenntnis von der Haltlosigkeit der Einmaleinspädagogik, wie ich sie nennen möchte, die zur Beurteilung von Lehrplänen nichts weiter mitbringt als die Kenntnis des Einmaleins. Sie schließt: 7 mal 6 ist mehr als 5 mal 8, also muß jeder

Digitized by Google

Unterricht in 7 mal 6 Stunden mehr erreichen als in 5 mal 8 Stunden. Dieser Schluß wäre berechtigt, wenn die Stunde oder die Stundenleistung wie bei mechanischer Leistung etwas Feststehendes wäre. Daß das bei geistigem Tun nicht der Fall ist, das merkten wir eigentlich schon in unserer Schulzeit, als wir bei einem Lehrer das Mehrfache von dem lernten, erfaßten, begriffen, was uns ein anderer in derselben Zeit beizubringen verstand, das wußten wir aus der Selbstbeobachtung, die uns den Wert einer glücklichen Stunde für reproduktive wie für produktive Arbeit zeigte.[1]) Was tat der gute Lehrer, was taten die glücklichen Stunden? Sie regten uns zur Denkarbeit an:

Es ist mit der Gedankenfabrik
Wie mit einem Weber-Meisterstück:
Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

In diesem treffenden Bilde hat Goethe im Faust ausgesprochen, was auch die Psychologie und die physiologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte über das Wesen des Gedankens lehren. Er ist etwas aus der Arbeit der verschiedenen Hirnteile Zusammengesetztes. Flechsig bemerkt mit Recht, wie der Lateiner vorahnend das Denken feinsinnig als ein cogitare bezeichnet hat. Der gute Lehrer unserer Erinnerung verstand es, uns das Neue assoziierend erlernen zu lassen; die glücklichen Stunden fanden uns befähigt und geneigt zur verknüpfenden, webenden Arbeit: da stand mit einmal klar im Bewußtsein infolge günstiger Verkettung der Gedankenbahnen, was wir vorher zu finden nicht vermocht hatten. Solche glücklichen, den Wert der Zeit unendlich steigernden Stunden schafft die Reformschule ihren Schülern schon durch die Anlage des Lehrplanes, welche einen kettenden Unterricht nicht nur ermöglicht, sondern fordert.[2]) Den starken, in jedem Faden geprüften Aufzug gibt ein vertiefter Unterricht der Muttersprache, wie ihn z. B. die Dresdener Dreikönigschule zur Darstellung gebracht hat in dem Programm ihres Rektors Oberschulrats Dr. Vogel und in der soeben erschienenen trefflichen Programmarbeit des Oberlehrers Dr. Konrad Meier: Ueber den Aufbau des Sprachunterrichts an höheren Schulen. In diesen Aufzug bringt der Reformplan zunächst als Einschlag die Kenntnis einer der Muttersprache nahestehenden, modernen Fremdsprache. Und nun werden die vorhandenen Fäden hineingewebt in das verwandte Latein, an das Latein schließt sich die schmückende Borte[3]) des Griechischen. Um ein anderes, naheliegendes Bild zu gebrauchen, die Reformschule sät nur auf bestellten Boden, sodaß die Saat fröhlich sprießt und die Zeit der Ernte reichliche Frucht beschert, während wir Lehrer der alten Schulen so oft auf unbestelltem Boden ackern und im Schweiße unseres Angesichts doch nur zu kärglicher Ernte gelangen.[4]) Das ist die formale Bildung der Reformschule, gegen welche die alte, ausschließlich in der Grammatik gesuchte völlig verblaßt.[5]) Die Arbeit solcher Schüler, die neun Jahre hindurch nach einem Worte Lessings gelehrt sind, von einer Science in die andere zu blicken, ist in keiner Rechnung mehr gleichzusetzen mit den Ergebnissen der Methode unseres alten Lehrplanes, welche jenes schreckliche Schubkästenwissen erzeugt, das jeden Ver-

1) Aber nicht wahr? Der gute Lehrer brachte in 4 Stunden doppelt so viel bei, wie in 2; und in 3 glücklichen Stunden gelangten wir dreimal so weit, wie in einer? Ganz also kommen wir bei der Einsicht in die Verschiedenheit der Lehrer und der Stunden von dem Einmaleins doch am Ende nicht los.

2) Und nicht bloß „glückliche Stunden" schafft der Lehrplan der Reformschulen, sondern offenbar auch „gute Lehrer".

3) Wie breit?

4) Wird der Boden sonst vor dem Ackern bestellt? — „Wir Lehrer." In welchem Umfang kennt L. wohl die Unterrichtsresultate von „uns Lehrern der alten Schulen" in Deutschland?

5) Der vertiefte Unterricht in der Muttersprache, das Einschlagen des Französischen in den deutschen Aufzug, das Hineinweben der deutschen und französischen Fäden in das Latein und die griechische Einfassung haben nämlich mit der Grammatik wenig zu tun.

Digitized by Google

such eines verknüpfenden Unterrichts als etwas ganz Fremdes, Ungewohntes, Unmögliches zurückweist.“[1])

Wir gedachten zuerst, aus der letzten Auseinandersetzung den Sinn mit wenigen Worten zu extrahieren; aber es wollte uns nicht gelingen. Auch wäre es ein Unrecht gegen unsere Leser gewesen, sie der Freude am Einzelnen zu berauben. Wenn die vorliegende Nummer der Reformzeitschrift gleichfalls in den „Lesezimmern deutscher und österreichischer Bäder“ aufgelegt worden ist, so versetzt, denken wir, der oben mitgeteilte Passus auch manchen Leidenden in gute Stimmung. Weiteres diesen Worten gegenüber zu sagen scheint unnötig. Wir fügen nur noch aus dem unmittelbar Folgenden diese effektvolle Stelle hinzu: „Vor 100 Jahren wurde die Pädagogik, die noch im 18. Jahrhundert alle denkenden Kreise in Atem hielt, von der Philologie erdrosselt.“

Aus der Debatte ging dann die Resolution hervor: „Der Verein für Schulreform erkennt dankend die Bemühungen der preußischen Unterrichtsverwaltung für die bisherige Durchführung der Gleichberechtigung an, gibt aber zugleich der Hoffnung Ausdruck, daß die Zukunft eine völlige Gleichstellung der höheren Lehranstalten bringen werde“, und die Annahme der Ausschußanträge: „an die Landesvertretungen der übrigen deutschen Staaten Eingaben zu richten, in denen um eine Nachfolge Preußens[2]) in der Frage der Gleichberechtigung gebeten wird“, und, „über die Ziele des Vereins und das Wesen der Reformschulen durch Flugblätter Aufklärung zu verbreiten.“

Ein Vortrag über „die Schulreform in Berlin“ von dem R.A. Professor Eickhoff-Remscheid (dem Verfasser der 1902 bei Vieweg in Braunschweig erschienenen Broschüre gleichen Titels) führte zu dem Beschluß: „Der Verein Schulreform richtet an die Stadt Berlin eine Eingabe, um sie zu erneuter Prüfung der Schulreformfrage und der Einführung von Reformschulen in Berlin aufzufordern.“

9. Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des Deutschen Gymnasialvereins.

Nach einem Bericht der „Hamburger Nachrichten“ vom 29. April d. J. hielt am 25sten April Herr Oberlehrer Dr. Ziebarth einen Vortrag, der den Titel führte „Bilder aus der Anfangszeit des Humanismus“ und in die große Zeit der Renaissance, der Wiederbelebung des Interesses am klassischen Altertum und seinen Denkmälern hineinführte. Der Redner ging aus von dem Wirken eines kleinen Kreises gelehrter Männer aus Verona, Padua und Mantua, welche sich zu einem Verein zusammenschlossen, dessen Verfassung ganz nach antiken Mustern gebildet war und dessen Zweck das Aufsuchen und die Pflege antiker Ruinen und Inschriften war. Eine vergnügte Studienfahrt dieses Vereins, zu dem auch der berühmte Maler Andrea Mantegna gehörte, auf dem Gardasee am 23. September 1464 wurde eingehend geschildert. Im Anschluß daran führte der Vortragende die Begründer und Hauptvertreter der Inschriftenforschung vor. Der erste von ihnen ist der berühmte Tribun von Rom, Cola di Rienzi, der seine phantastischen Pläne zur Wiederaufrichtung der altrömischen Republik dem römischen Volke näher brachte durch Vorlesung und Erklärung antiker Inschriften, die ja in Rom überall in großer Anzahl zutage lagen. Im Mittelpunkt des Vortrags stand dann Cyriacus von Ancona, ein Anconitaner Kaufherr, der getrieben von der Liebe zum Altertum und von großem Ehrgeiz einen nicht geringen Teil seines Lebens auf Studien- und Entdeckungsreisen in Griechenland und Kleinasien hinbrachte, auch in Italien selbst eine große Tätigkeit zur Bekanntmachung und Verbreitung seiner Antikenfunde entfaltete. Aus dem Leben dieses merkwürdigen Mannes

1) So ist's. Bei dem alten Lehrplan ist der Versuch, auf den untersten Stufen den deutschen mit dem lateinischen Unterricht zu verknüpfen, dann das Französische auf das Lateinische aufzubauen, das Griechische an das Lateinische anzuschließen, wo er wirklich unternommen wurde, schmählich gescheitert. Solche Verknüpfungen können nur bei der Reihenfolge Französisch—Latein—Griechisch gelingen.

2) Der Ausdruck dürfte in den Eingaben aus politischem Grunde anders zu gestalten sein und trotz dem Titel eines bekannten Buches auch aus sprachlichem, zumal man ja deutscher sein will als andere.

Digitized by Google

wurden charakteristische Züge auf Grund von ungedrucktem Material aus den Bibliotheken von Florenz, Rom und Venedig mitgeteilt. Der wichtigste Schüler und Nachfolger des Cyriacus war der Mönch Fra Giocondo (Jucundus) aus Verona, ein überaus vielseitiger Mann, der zugleich Altertumsforscher, Architekt, Ingenieur und philologischer Herausgeber war. Er baute das Schloß Poggioreale bei Neapel, die Notre-Dame-Brücke in Paris, den Brentakanal zum Schutze der Lagune von Venedig und wurde 1514 neben Rafael zur Leitung des Baues der Peterskirche berufen. Daneben fand er noch die Zeit, Tausende von Inschriften in schöngeschriebenen Handschriften zu sammeln. Sein Leben führte hinüber zu der glänzendsten Zeit des Kultus der Antike, zur Regierung Leos X. Medici in Rom. Mit einem Ausblick auf die glänzende Wiederaufnahme der Tätigkeit jener Pfadfinder auf dem Gebiete der Inschriftenforschung durch Theodor Mommsen schloß der Redner seine Ausführungen, indem er noch auf die Bedeutung der inschriftlichen Denkmäler für den Unterricht und die Erweckung des historischen Sinnes unserer Jugend hinwies.

10. Die XIII. Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins.

Der erste Vortrag, der die am 16. Mai in Stuttgart versammelten Gymnasiallehrer Württembergs erfreute, war der des Dr. Rudolf Herzog, Privatdozenten an der Universität Tübingen, „über das Asklepieion in Kos“, erfreulich in gleichem Grade durch die Mitteilung von den Erfolgen der im vorigen Jahr auf der Insel veranstalteten Ausgrabungen, wie durch das, was über die gemachten Anstrengungen gemeldet werden konnte. Wir gedenken dabei besonders auch der finanziellen Unterstützungen, die aus Reichsmitteln, von der württembergischen Regierung, dem Johanniterorden und einer Anzahl schwäbischer Kunstfreunde geleistet worden sind, und gedenken zugleich der Nachricht, daß die Weiterführung der Ausgrabungen auch für die nächsten zwei Jahre gesichert ist, außer anderem durch die Hilfe des Stuttgarter Fabrikanten Ernst Sieglin, der bekanntlich schon für die Ausgrabungen in Alexandrien große Summen zur Verfügung gestellt hat. Der Vorsitzende, Professor Dr. Sigmund Herzog von Stuttgart, gab mit Recht bei der Danksagung für den Vortrag auch der Freude darüber Ausdruck, daß sich im Schwabenlande Männer finden, die inmitten einer ausgedehnten und unruhigen Geschäftstätigkeit Sinn für ideale Bestrebungen bewahren und so freigebig bewähren.

Näheres über die Mitteilungen des Vortragenden gibt der Versammlungsbericht in Nr. 6 der Südwestdeutschen Schulblätter, aus dem wir von den auf Standes- und Unterrichtsfragen bezüglichen Verhandlungen auch nur zwei Einzelheiten hervorheben.

Die Anfrage wegen des allgemeinen deutschen Oberlehrertages hatte der Vereinsausschuß folgendermaßen zu beantworten beantragt: „Der Württembergische Gymnasiallehrerverein sieht nach wie vor in der Gründung eines allgemeinen deutschen Oberlehrertages ein erstrebenswertes Ziel, sieht sich aber aus zwei Gründen zur Zeit nicht in der Lage, den Beitritt zu demselben zu beschließen: einmal ist zur Zeit nicht zu hoffen, daß eine allgemeine, ganz Deutschland umfassende Organisation zu Stande kommt, sodann ist in Württemberg derzeit eine einheitliche Organisation des gesamten Oberlehrerstandes nicht vorhanden (es bestehen hier ein humanistischer und ein realistischer Verein nebeneinander wie in Bayern und Sachsen).“ Nach einer lebhaften Debatte wurde aber in der Abstimmung dieser Antrag durch die Majorität verworfen und der von Professor Cramer-Heilbronn gestellte angenommen, wonach beschlossen wurde, daß von seiten des Vereins die Delegiertenversammlung in Halle besucht und bei der Gründung des Oberlehrertages mitgewirkt werden solle.

Den zweiten Abschnitt der Verhandlungen füllte ganz die Besprechung der Wünsche aus, welche Professor Steinhauser von Ehingen und Rektor Grunsky von Göppingen betreffs der im Landexamen zu stellenden Anforderungen in einer Reihe von Sätzen ausgesprochen hatten. Das in Stuttgart jährlich stattfindende Konkursexamen, zu dem die Bewerber um Aufnahme in eines der evangelisch-theologischen Seminare aus dem ganzen

Digitized by Google

Lande zusammenströmen, ist wegen der Singularität der Einrichtung, auch wegen der eigentümlichen Anstrengungen, die zum Zweck des Bestehens gemacht werden, eine allgemein interessierende Erscheinung. Daß hier eine Überspannung der Kräfte der in der Regel 14jährigen Examinanden leicht eintreten kann, liegt auf der Hand, und daß dem möglichst gesteuert werden möchte, ist der Zweck der von den Genannten gestellten Anträge gewesen, der ja auch hoffentlich erreicht werden wird, soweit dies durch Änderung reglementarischer Bestimmungen und der Prüfungspraxis geschehen kann. Der Ehrgeiz freilich der Präparanden und der Anstalten, in denen sie ihre Vorbereitung zum Wettkampf empfangen, wird wohl immer zu dieser und jener Abnormität führen, über die man sich damit trösten mag, daß nun wirklich in Maulbronn, Schönthal, Blaubeuren, Urach, wie jeder Besucher sich überzeugen kann, und wie mir zuletzt im Frühling 1902 bezüglich Blaubeurens klar wurde, eine Elite von Schülern sitzt. Und auch manches Erheiternde hat der Vorbereitungseifer zu Wege gebracht.[1])

Über die Versammlung des **Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins** vom 24. Mai ist im vorigen Heft S. 103ff. ausführlich berichtet.

12. Die IV. Jahresversammlung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege in Bonn.

Auch hier sind wir in der Lage (wie im Folgenden noch zweimal) auf einen guten, kritisierenden Bericht in den Südwestdeutschen Schulblättern, Nr. 7 und 8 S. 233—243, und (wie im Folgenden noch einmal) auf einen hessischen Referenten, hier den Oberlehrer Karl Roller von der Darmstädter Oberrealschule, verweisen zu können. Auf das Einzelne näher einzugehen, müssen wir uns um des allmählich knapp werdenden Raumes versagen und dürfen es wohl um so eher, als wir den von Sanitätsrat Dr. Vömel im Frühling des vorigen Jahres in der Frankfurter Ortsgruppe gehaltenen Vortrag, der mehrfach die auch in Bonn behandelten Fragen berührte, im ersten Heft des laufenden Jahrgangs ziemlich vollständig gebracht, uns auch wiederholt dabei erlaubt haben, unsere Ansichten auszusprechen. Auch für hygienische Erörterungen gilt ja wohl das *Μηδὲν ἄγαν*, selbst in „unserem hygienisch geängstigten Zeitalter", wie Richard Richter zu sagen pflegte.

Die Beteiligung an der Bonner Versammlung, die am 2. und 3. Juni stattfand, war stark (auch holländische, französische und schweizerische hygienische Vereinigungen hatte Delegierte entsandt) und die Zahl der ins Programm aufgenommenen Vorträge so groß, daß die zwei Tage zur Erledigung nicht ausreichten. Drei betrafen das Kapitel „Lehrplan der höheren Schulen in Beziehung zur Unterrichtshygiene", 1. der über „die Lehrstoffe und Lehrziele einschließlich der häuslichen Schularbeiten" von Dr. med. Kastenholz von Köln, 2. der über „Stundenverteilung einschließlich des Nachmittagsunterrichts" von Dr. med. Rensburg von Solingen, 3. der „über Schulanfang und Schlafzeit, Erholungszeit im Freien und in der Familie" von Dr. med. Rey von Aachen. Bedenklich war in dem ersten Vortrag die Forderung, daß zur Vermeidung des Zuströmens von geistig unzulänglichen Schülern in die höheren Unterrichtsanstalten das Kind nach Beendigung der Vorstufenausbildung von seinen Lehrern und dem Schularzt bezüglich seiner geistigen Leistungsfähigkeit beurteilt und dies Urteil zur Grundlage von

1) Unvergeßlich ist mir die Schilderung Jemandes, der, vor etwa 45 Jahren in der Lateinschule einer kleinen Stadt seines Heimatlandes die oberste Sprosse, das Ende des Obertertianerkursus, mit Lob erklommen hatte und nun versuchen sollte, eine Seminarstelle im Stuttgarter examen rigorosum zu erringen (es auch fertig gebracht hat). Der Jüngling war bis dahin nur in die nächste Umgebung seiner Vaterstadt hinausgekommen und schaute nun begreiflicherweise neugierig und beglückt bald rechts, bald links aus den Fenstern des Eisenbahnwagens. Aber der gestrenge Präzeptor, der, wie das zu geschehen pflegt, das Reisnltat seiner pädagogischen Bemühungen zur Prüfung begleitete, war damit wenig einverstanden. „Nicht naus gucken; hierher! Hischtemi, hischtemi." Und das Vorexamen begann von neuem.

Digitized by Google

Ratschlägen an die Eltern gemacht werden solle, wobei weder mit der Eitelkeit und dem Unverstand der Eltern gerechnet ist, noch mit der Möglichkeit einer von der anfänglichen wesentlich abweichenden späteren Entwicklung des Knaben. Auch in dem zweiten Vortrag fand sich manches Undurchführbare, z. B. die Einführung der englischen Essenszeiten oder die Pause von mindestens drei Stunden zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht. Der dritte Vortragende betonte besonders die Notwendigkeit der Gründung von Vereinigungen der Eltern, Lehrer, Ärzte und Gönner der Schule zum Zweck der Verständigung über hygienische Fragen. Sehr Interessantes und Neues brachte das Referat des Privatdozenten für Chirurgie Dr. med. Petersen von Bonn über „Rückgratsverkrümmung und Schule". Professor Wickenhagen von Rendsburg sprach über „Schulturnunterricht und die Bewegungsspiele im Sinne der Schulhygiene" und befürwortete dabei die Förderung gesunder sportlicher Neigungen der Schüler im Rahmen der Schule und ihrer Gesetze (vgl. die Verhandlungen in Wien und Leipzig). Den „hygienischen Unterricht in der Schule" besprach Professor Dr. med. Finkler-Bonn, der eine besondere systematische Unterweisung dieses Inhalts nicht für angängig, indessen für angemessen hält, daß in den verschiedensten Fächern gelegentlich solche Belehrungen gegeben werden. Stadtrat Dr. Flesch von Frankfurt a. M. verlangte „spezielle Belehrung der höheren Klassen über Sexualhygiene und Tuberkulosengefahr". Direktor Dr. Pabst von Leipzig betrachtete „Deutsche und englische Schulerziehung vom hygienischen Standpunkt aus", wobei ihm, wie schon manchen Deutschen, passiert ist, die englische Jugenderziehung stark zu überschätzen (auch daß der Engländer nur lerne, was „praktisch" sei, widerspricht der Wirklichkeit, besonders wenn man die altberühmten Anstalten ins Auge faßt). Endlich ist auch „Die Schule und die Kleidung" besprochen, von Dr. med. Selter von Solingen, und als besonders schädlich bei der jetzigen Mode dreierlei bezeichnet worden, die hohen Kragen der Schüler, die spitzen Schuhe und das Korsett, und als Kampfmittel der Schule gegen ungesunde Bekleidung mit Recht auch das gute Beispiel der Lehrpersonen.

Merkwürdig, daß sich in keinem der fast das ganze Gebiet der Schulhygiene umfassenden Vorträge die Ophthalmologie hören ließ, die doch sonst sehr vernehmlich ihre Stimme „zum Schutz der Jugend" zu erheben pflegt.

Im nächsten Jahr wird der Verein in Nürnberg tagen und mit seiner Versammlung ein Internationaler Kongreß für Schulhygiene verbunden sein. Der kann recht interessant werden und instruktive Einblicke in Erziehung und Unterricht verschiedener Nationen eröffnen. Man wird dabei, denken wir, auch einsehen, daß Deutschland keineswegs, wie Manche sich einbilden, an einer der letzten Stellen bezüglich der Sorge für die Gesundheit der Schuljugend steht, sondern an einer der ersten.

13. Der XIV. Deutsche Geographentag

fand um die gleiche Zeit im benachbarten Cöln statt. Hierüber hat ein sehr lebendig geschriebenes Referat der „Geographische Anzeiger" in seiner Juninummer aus der Feder des ersten Redaktors, Dr. Hermann Haack, gebracht. Für uns ist von speziellem Interesse die schulgeographische Sitzung, die unter dem Vorsitz des jetzt mit Herm. Wagner bedenteudsten akademischen Vertreters der Schulgeographie, des Professor Kirchhoff von Halle, stattfand.

Einer Kommission für erdkundlichen Schulunterricht, die zuerst bei der vorigen Jahresversammlung in Breslau gegründet worden war und jetzt neu bestellt wurde, ist die Vorberatung von folgenden Thesen übertragen worden, die die Realgymnasialdirektoren Dr. Auler von Dortmund und Dr. Steinecke von Essen aufgestellt hatten: 1. Der XIV. Deutsche Geographentag erklärt, wie seine Vorgänger, es für notwendig, daß ein selbständiger Unterricht in der Erdkunde an sämtlichen höheren Lehranstalten des deutschen Sprachgebiets bis in die obersten Klassen durchgeführt und von Fachmännern erteilt werde. 2. Der erdkundliche U. der oberen Klassen ist nach Gesichtspunkten einzurichten, die sich aus dem Wesen des Fachs und seiner unterrichtlichen Gestaltung auf den höheren Stufen ergeben. Jedoch sind im Interesse einer gesunden Konzentration und des Faches selbst die Beziehungen zu anderen Fächern zu pflegen. 3. Bei der Verteilung des Lehrstoffes kann in den länderkund-

Digitized by Google

lichen Wiederholungen der Geschichtsunterricht, in der allgemeinen physischen Erdkunde der Unterricht in den Naturwissenschaften berücksichtigt werden. 4. Die Gestaltung des erdkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien und Realgymnasien bedeutet eine wesentliche Mehrbelastung der Schüler. Die für den Unterricht angesetzten Stunden sind daher nicht in umfangreichen Gruppen zusammenzulegen, sondern in regelmäßigen Zwischenräumen über das Schuljahr zu verteilen.

Weiter erfahren wir aus dem Referat des Dr. Haack, daß auch Direktor Cauer sich wiederholt an den Diskussionen der schulgeographischen Sitzung beteiligt und seine uns von der Bonner Versammlung unseres Vereins bekannten und von vielen der Unserigen geteilten Ansichten über die Stellung der Geographie im Gymnasium (denen auch von einem Manne wie Alfred Hettner Anerkennung nicht versagt worden) vertreten hat; ferner daß von Direktor Dr. Steinecke ein Vortrag über „die Reformschulen und den geographischen Unterricht" gehalten worden ist. Der Bericht über diesen aber enttäuscht uns insofern, als wir darin nichts finden, was sich speziell auf die Erdkunde in den Reformgymnasien und Reformrealgymnasien bezieht. Wir durften etwas der Art um so mehr erwarten, weil im Geographischen Anzeiger wiederholt darauf hingewiesen ist, daß gerade die Reform dem erdkundlichen Unterricht nicht Nutzen, sondern Schaden gebracht habe.

Das letzte in der schulgeographischen Sitzung behandelte Thema war „die Herstellung von Heimatkarten für das deutsche Reich nach einheitlichen Gesichtspunkten", worüber Reallehrer Steinel von Kaiserslautern und Dr. Haack referierten, der letztere wegen Zeitmangels nur ganz kurz. Es ist schade, daß die Zeit zur Debatte und Beschlußfassung über diesen sehr wichtigen Gegenstand nicht mehr ausreichte. Die Sache zu erledigen wird Aufgabe des nächsten Geographentages (in Danzig) sein. Inzwischen sind auch die hierüber aufgestellten Thesen der genannten Kommission zur Vorberatung übergeben.

Übrigens wurde diese Versammlung, wie die zu gleicher Zeit in Bonn tagende, auch durch den Besuch von hohen Verwaltungsbeamten erfreut. Die größte Freude aber hat den Anwesenden wohl bereitet, daß unter ihnen der hochverdiente und allverehrte Gelehrte erschien, der, nachdem er die Direktion der Deutschen Seewarte in Hamburg niedergelegt, seinen Lebensabend in seinem Heimatland, der bayrischen Pfalz, zubringt, Excellenz von Neumayer.

---

14. Der bayrisch-hessische archäologische Anschauungskursus 1903.

Die Veranstaltungen, welche bestimmt sind, die Lehrer des klassischen und des geschichtlichen, auch des deutschen Unterrichts durch Anschauung von Werken der bildenden Künste wie von Gegenden unter kundigster Leitung in höherem Maße für ihre Lehrtätigkeit zu befähigen, sind, Gott sei Dank, ein Gegenstand des Wetteifers für verschiedene deutsche Staaten geworden. Ragt Baden hier durch Reiseunternehmungen in weite Fernen hervor, die nur durch bedeutende Unterstützungen vonseiten des Landesfürsten und der Unterrichtsverwaltung ermöglicht wurden, so stehen diesseits der Alpen neben einander die preußischen archäologischen, die sächsischen kunstgeschichtlichen Ferienkurse und der bayrisch-hessische archäologische Anschauungskurs (so der amtliche Titel). Dieser dauerte heuer vom 2. bis zum 10. Juni und zählte zu seinen Teilnehmern 27 Herren, 11 aus Bayern, 10 aus Hessen, je 2 aus Preußen und Sachsen, je 1 aus Württemberg und Baden. Berichtet hat über ihn mit dem Gefühl wärmster Dankbarkeit Oberlehrer G. Lauteschläger vom Darmstädter Ludwig-Georgs-Gymnasium in Nr. 7 und 8 der Südwestdeutschen Schulblätter. Wir wollen hier nur eine Vorstellung von der erstaunlichen Fülle des Gebotenen durch Aufzählung der Vorträge und Exkursionen geben; seine Qualität steht, wie bei den Dresdener Vorträgen, durch die Namen der Vortragenden fest. Wer, wie der Unterzeichnete, das Glück gehabt hat, von dem unten an erster Stelle Genannten im Ἐθνικὸν ἀρχαιολογικὸν μουσεῖον zu Athen und von Baurat L. Jacobi in dem Saalburgmuseum und auf der Burg belehrt zu werden, kann aus Erfahrung nachempfinden, wie sich die Kursteilnehmer gefördert fühlten.

Digitized by Google

Am 2. und 3. Juni im Hörsaal des kunstgeschichtlichen Museums des Würzburger Museums sprach Prof. Wolters über Troja, Prof. Bulle über die Polychromie der alten Plastik, Professor Sauer von Gießen über die antike Kunstgeschichtsschreibung und die erhaltenen Monumente, Prof. Bulle über das antike Wohnhaus; dann unter Wolters' Leitung Besuch der Sammlungen des genannten Museums und der Universitätsbibliothek. — Am 4. Juni unter desselben Leitung Besichtigung des Pompejanums in Aschaffenburg, sowie des dortigen Schlosses, der Gemäldegallerie, der Stiftskirche, der Bibliothek. — Am 5. Juni in Butzbach Vortrag des Ministerialrats Soldan über Limesanlagen und Hallstattniederlassungen, des Oberlehrers Helmke über Limeskastelle, besonders das Kastell Hunnenburg, Besuch der Ausgrabungen am sogenannten Schrenzer. — Am 6. Juni in Friedberg Vortrag von Herrn Helmke über das Friedberger Mithrasheiligtum, sodann in Homburg Besuch des Saalburgmuseums unter Führung des Baurats Jacobi und Besichtigung der Saalburg sowie der benachbarten römischen Anlagen. — Ferner nach einem Sonn- und Ruhetag vom 8. bis 10. Juni in Mainz Vortrag des Direktors des römisch-germanischen Museums, Prof. Dr. Schumacher, über Kultur- und Handelsbeziehungen der mittleren Rheinlande mit Italien und Griechenland in der Bronze- und Hallstattzeit und über das Bild der Besiedelung Südwestdeutschlands zur Römerzeit, woran sich die von Professor Sauer übernommene Führung durch die Steindenkmäler des Altertumsmuseums und der Gang zu den Ausgrabungen auf dem Linsenberg und anderen benachbarten Resten des Altertums schloß. Endlich hielt Professor Neeb einen Vortrag über Gotik, Renaissance und Barockarchitektur in Mainz und führte Professor Velke durch die Sammlungen des Gutenbergmuseums.

Was den archäologischen Kursen in den Main-, Rhein- und Moselgegenden ihren besonderen Wert gerade auch für Lehrer an höheren Schulen verleiht, ist der Umstand, daß hier zugleich altgermanische Kultur und die Übertragung der römischen nach Deutschland greifbar vor Augen tritt; und nicht zuletzt im Interesse des Gymnasialunterrichtes ist es zu bewillkommnen, daß auch der Nachfolger Lindenschmits in der Direktion des römisch-germanischen Zentralmuseums so erfolgreich um die Aufdeckung der „Altertümer unserer heidnischen Vorzeit" bemüht ist.

15. XVIII. Versammlung des Badischen Vereins der akademisch gebildeten Lehrer.

Sie fand an einem bis dahin von dem Verein noch nicht aufgesuchten zentralen Ort des Großherzogtums, in Offenburg, am 6. Juni statt und die Wahl desselben bewährte sich auch durch den zahlreichen Besuch. Die meiste Zeit nahmen diesmal der höchst eingehende Jahresbericht des Vorsitzenden, Direktor Keller von Freiburg, und die ergänzenden Rechnungsberichte, sowie Anregungen aus der Mitte der Versammlung ein. Über all dieses ist in Nr. 6 der Südwestdeutschen Schulblätter genau referiert. Kellers heuriger Bericht zeigte, wie der vorjährige, in erfreulichster Weise Fortschritte besonders in der Richtung der Standesfragen.[1]) Von allgemeinerem Interesse dürfte sein, daß nach dem Antrage der letzten Direktorenkonferenz die Stundendeputate der Lehramtspraktikanten (d. h. der noch nicht fest angestellten Lehrer) denen der Professoren gleich gemacht werden sollen und daß die Normalstundenzahl für beide einundzwanzig betragen soll, mit der Erlaubnis, diese Zahlen um 2—3 Stunden zu ermäßigen in Rücksicht auf besonders starke Frequenz der Klassen und die damit verbundene Last der Korrektur oder auf zeitraubende Vorbereitung oder auf das Lebensalter, sowie auf etwaige Nebenämter, wie das der Verwaltung von Anstaltsbibliotheken. Zugleich wurde von dem Vorsitzenden mitgeteilt, das Unterrichtsministerium sei damit einverstanden, daß akademisch gebildeten Lehrern die das Deputat von 21 Stunden übersteigende Zahl mit je 120 Mark für das Jahr entschädigt wird und daß von 10 Vertretungsstunden an, gleichgültig, ob sie nach einander oder im Lauf des ganzen

1) Die bevorstehende Übersiedelung Kellers nach Frankfurt a. M. ist ein großer Verlust für die Mittelschulen und ihre Lehrerschaft in Baden.

Digitized by Google

Schuljahres bei verschiedenen Anlässen erteilt wurden, eine Vergütung von je 3 Mark für die Stunde bezahlt werde. — Einstimmig wurde von der Versammlung der Antrag angenommen, die vorberatende Versammlung für den Oberlehrertag zu beschicken und den Abgeordneten zu beauftragen, mit aller Kraft für seine Gründung zu wirken.

Nach der üblichen Pause behandelte Professor Dr. Edmund von Sallwürk, ein Sohn von Ernst v. Sallwürk, in einem sehr beifällig aufgenommenen Vortrage den „Lehrer in der neuen Literatur", ein reizvolles Thema. Die Schulmeister sind ja schon in früheren Zeiten vielfach Gegenstand literarischer Behandlung gewesen. Als wir einmal bei einem Schulfest Schulbilder aus verschiedenen Jahrhunderten vorführen ließen, war auch der διδάσκαλος des Herondas darunter und fand begreiflicherweise großen Anklang auch bei den jüngsten Stufen. Eine köstliche Satire aus dem Anfang des 18. Jahrhunderts sind „die sieben bösen Geister, die heutiges Tages gemeiniglich die Küster oder sogenannten Dorfschulmeister regieren". Und wer gedenkt nicht gern der Institutsschilderungen von Dickens und der Schulmeisteridyllen von Jean Paul. Ein großer Teil der deutschen Schulromane, -novellen, -lustspiele der letzten Jahrzehnte unterscheidet sich aber von den früheren Erzeugnissen durch ihren tendenziösen Charakter: wirkliche, öfter vermeintliche Fehler in Organisation oder Betrieb des höheren Unterrichtswesens, die in Broschüren und Zeitungen erörtert werden, sollen anschaulicher durch Erzählungen oder Handlungen zum Bewußtsein der Zeitgenossen gebracht werden Sallwürk hat außer den Bühnenstücken „Flachsmann als Erzieher" und „Der Probekandidat" den Roman „Freund Hein" von Emil Strauß kritisiert, über den auch der Karlsruher Professor August Hausrath in Nr. 278 der Beilage zur „Allgemeinen Zeitung" zutreffend geurteilt hat.[1])

16. Der VI. Deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele

ist in Dresden vom 5.—7. Juli abgehalten worden und verlief wie der vorjährige in Köln (über den wir im vorigen Jahrgang S. 151 berichtet haben) so, daß eine weitere Hebung der hochwichtigen Sache, die durch diese Zusammenkünfte gefördert werden soll, gesichert ist. Den ersten öffentlichen Vortrag hielt der auch für die Fragen der Jugenderziehung lebhaft interessierte Geh. Medizinalrat Professor Dr. Waldeyer aus Berlin (der auch zu den Vorstandsmitgliedern unseres Vereins gehört) über die anatomischen Verhältnisse des Brustkorbes mit besonderer Beziehung auf Leibesübung und Gesundheitspflege, den zweiten Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner von München über das Thema „Was können die Städteverwaltungen tun, um die körperliche Jugend, besonders die der Volksschule und der schulentlassenen Jugend, zu fördern?", den dritten Dr. med. F. A. Schmidt von Bonn über die beste Ausgestaltung öffentlicher Erholungsstätten für Jugend und Volk.

Es sind jetzt zwölf Jahre vergangen, seitdem sich auf den Ruf des Herrn von Schenckendorff der Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele in Berlin gebildet hat, und es ist von diesem Großes in der verhältnismäßig kurzen Zeit erreicht worden. Die Ovation, die dem Genannten am Ende der zweiten öffentlichen Sitzung dargebracht wurde, ist wohlverdient.

Möchten allen vernünftigen Worten, die in diesem Frühling und Sommer vor Versammlungen über Erziehung und Unterricht gesprochen worden sind, auch entsprechende Taten folgen. G. U.

1) Die Romane „Oberlehrer Mark" von A. Brennecke, die Bekehrung eines Humanisten zum Realschulmann schildernd, und „Die Schulmeister in Berlin" von Hermann Weger, ein Bild des Schulamtskandidatenelends, haben wir in dieser Zeitschrift 1896 S. 39, 1901 S. 208 besprochen. Zu weiterem Studium könnte empfohlen werden der Roman „Peter Michel" von Friedrich Huch (Hamburg 1901 bei Alfred Janssen), sowie die Lustspiele „Zwei Meister" von Richard Hamel (Berlin 1901 bei Ed. Bloch) und „Das Amtsgeheimnis" von Oberstudienrat Dr. Georg Necknagel, Rektor des Realgymnasiums in Augsburg, „mit durchschlagendem Erfolge gelegentlich der 15. Generalversammlung des bayerischen Realschulmännervereins aufgeführt" (Augsburg 1903 bei Lampart u. Cie.).

Digitized by Google

Laokoon redivivus.

Jede Kunst muß mit den Mitteln rechnen, die ihr zur Verfügung stehen. Die bildenden Künste stellen die sichtbaren Seiten der Körperwelt vors Auge, die Poesie wirkt durch die Sprache aufs Ohr. Was aber durchs Gehör auf uns wirkt, ist seinem Wesen nach durchaus verschieden von den Wahrnehmungsbildern des Auges. Die Rede wirkt unmittelbar auf den Geist, nicht erst dadurch, daß sie ähnliche Anschauungen erzeugt, wie sie das Auge hervorbringt. Aus der Natur der Sprache ist der Stil der Poesie, d. h. die besondere Art, wie sie als schöne Kunst wirkt, abzuleiten und verständlich zu machen. Ein Werk, in welchem dieser Versuch mit den psychologischen, sprachphilosophischen und ästhetischen Erkenntnissen unserer Zeit angestellt wird, ist

Das Stilgesetz der Poesie. Von Dr. **Theodor A. Meyer**, Professor am evangel.-theolog. Seminar Schönthal. Leipzig, Verlag von S. Hirzel 1901. (Preis 4 Mk.)

Man kann die gediegene Arbeit recht wohl einen Laokoon redivivus nennen, da sie nicht mehr und nicht weniger sein will als eine Umarbeitung des Lessingschen Werkes auf Grundlage der heutigen Psychologie und Sprachwissenschaft. Niemand wird bestreiten, daß der Poesie die Sprache als Mittel der Darstellung diene. Aber die Sprache wirkt nicht als eine bloße Folge von Lauten, als ein Nacheinander im Gegensatz zu dem Nebeneinander, das die bildenden Künste vors Auge stellen; nicht das Successive macht ihr eigentliches Wesen aus; vielmehr werden die aufeinanderfolgenden Laute im einzelnen Satz wie im Ganzen der Rede stets aufeinander bezogen und zur Einheit verbunden. Und diese Einheitlichkeit macht sich sehr viel stärker geltend als das Gefühl für die Aufeinanderfolge der einzelnen artikulierten Töne. Wäre es nun auch richtig, daß man mit auf einander folgenden Zeichen nur Gegenstände ausdrücken könnte, die aufeinanderfolgen, so läßt sich doch nicht dasselbe von Zeichen sagen, die in unserer Vorstellung zur Einheit verbunden sind. Es gilt daher, aus dem Wesen der Sprache selbst eine festere Grundlage für die Poetik zu gewinnen, als sie Lessings Laokoon in dem Gegensatz des Successiven in der Sprache und des Simultanen in der Malerei aufstellt.

Da ist nun besonders zu betonen, daß wir zur Sprache nur kommen durch Abstraktion von der Anschauung. Die Sprache ist eine durch die Ertötung der Anschauung ermöglichte wunderbare Abbreviatur der Sinneswahrnehmungen. „Es mag ja sein, daß bei der Entstehung der Ursprache mit dem Wort noch Anschauung verbunden war; aber wenn es so war, so war das eine ärmliche Eierschale, welche der Sprache bei ihrer Geburt anhing, und ihr erster großer Fortschritt bestand darin, daß sie diese abgeworfen hat.“ Es ist also auch nicht als Entartung anzusehen, wenn eine Sprache, je vollkommener sie wird, um so mehr von der Anschaulichkeit der individuellen Wahrnehmung verliert. Vielmehr ist darin, daß sie nur Bruchstücke aus dem Sinnlichen oder nur zusammenfassende Ueberblicke gibt, eine Vereinfachung und Kraftersparung ohnegleichen zu erblicken; es offenbart sich darin die Herrlichkeit und Freiheit unseres Geistes, der sich in der Verfolgung seiner Zwecke durch das Sinnliche auf die Dauer nicht binden läßt.

Es liegt daher auch dem Dichter fern, mittels der Sprache die Phantasie zu anschaulichen Bildern zu reizen. Er macht uns mit dem Charakter, mit dem Seelenleben seiner Helden bekannt, er weiß uns in die rechte Stimmung für eine Situation zu versetzen, aber er zwingt uns durchaus nicht, das Charakterbild ins Sinnlich-Anschauliche umzugestalten. Schiller beschreibt im Handschuh das Auftreten und die Bewegungen der Tiere so, daß wir die Handlung miterleben, aber ein deutliches Sinnenbild des Löwen u. s. w. gewinnen wir daraus nicht. Haben wir Faust im Theater, Iphigenie in Feuerbachs Bild gesehen, so

Digitized by Google

stellen sich, wenn wir überhaupt das Bedürfnis nach sinnlicher Veranschaulichung haben, Erinnerungsbilder ein; aber diese sind nicht das Werk des Dichters, sondern des Schauspielers, des Malers. Der Dichter nimmt nicht unsere Sinnesorgane, sondern unser Denken, unsere Begriffswelt, den Schatz, den wir zugleich mit der Sprache als höchste Errungenschaft des Menschen erhalten haben, in Anspruch. Das Einzige, was man von ihm verlangen kann und muß, ist, daß Gedanken und Gedankengang, die er bietet, durch und durch lebendig sind. Die Poesie fordert somit nicht nur individuell bestimmtes, sondern vor allem erregtes Leben. Der Dichter betrachtet die Welt sub specie vivi, sie stellt sich ihm als eine Fülle einzelner Typen dar, die er uns in ihrer Lebensbetätigung so schildert, daß ihr wesentlicher und bleibender Gehalt ans Licht tritt. Er erreicht die höchste Lebendigkeit und Frische, wenn er uns nötigt, die Gedankenerzeugung selbst mitzumachen, mitzuerleben. Bringt er den Inhalt der Gedanken, in denen uns das Seelenleben seiner Gestalten oder sein eigenes erschlossen wird, in die Form einer vollsaftigen, frischen, ursprünglichen Sprache, so ist die Wirkung größer, weil sich darin mehr Leben offenbart; die abstrakte matte Sprache ist längst nicht so lebensvoll als die sinnlich gefärbte. Verläuft das Seelenleben nicht bloß als ein innerer Prozeß, sondern wird es auch durch die Außenwelt und im Kampf mit ihr bestimmt, so bildet der Dichter eben damit das Leben in seiner Vollkraft und Blüte nach; erst in der sinnfälligen Handlung zeigen ja Motive und Entschlüsse ihre volle Kraft. Spiegelt sich endlich das Seelenleben des Helden nicht nur in seinen Gedanken und Handlungen, sondern auch in seiner äußern Erscheinung, so bildet auch darin der Dichter nur das Leben in seiner vollen Natürlichkeit nach; auf den Höhenpunkten des Daseins greift das Innenleben auch auf die sinnliche Erscheinung über und „es ist der Geist, der sich den Körper baut". Aber grundverkehrt ist es, von der Poesie zu fordern, sie müsse unter allen Umständen, um ästhetisch wirksam zu sein, das innere Leben in den Formen der sinnlichen Erscheinung zur Anschauung bringen. Das gilt von den bildenden Künsten, deren einziges Darstellungsmittel die sinnliche Erscheinung ist, nicht aber von der Poesie.

Feinere verwickelte und individuelle Erscheinungen des inneren Lebens können mit den Mitteln der Plastik und Malerei allein nicht wiedergegeben werden. Der Bildhauer stellt in der ganzen Erscheinung, in der Geste des Arms, in der Haltung und den Gesichtszügen, den Charakter einer Persönlichkeit im allgemeinen dar, er kann die soziale Stellung, die allgemeine Richtung des Willens, die Stimmung verkörpern. Er kann auch, und der Maler noch weit mehr, indem er Gruppen anstatt des Einzelbildes aufstellt, uns zwingen, die Beziehungen der einzelnen Teile zueinander zu erwägen; der Maler hat in der Farbe und im Lichte das Mittel, diesen Beziehungszwang recht anschaulich zu machen. Wenn aber Lessing meint, der bildende Künstler könne uns durch die Wahl des fruchtbarsten Moments auch zwingen, das, was dem Vorgang vorausgegangen, und das, was ihm folge, nicht bloß hinzuzudenken, sondern auch zu sehen, er mache uns also auch mit der Ursache und der Folge des dargestellten Moments bekannt, so wird damit in unberechtigter Weise, was für die Poesie gilt, auf die bildende Kunst übertragen. Was wir zum Bilde ergänzend hinzufügen, gleichviel ob der Künstler uns dazu zwingt oder nicht, ist nur eine Art der Orientierung, wie wir sie bei jeder Anschauung vornehmen müssen. Das Kunstwerk gewinnt aber nicht dadurch, daß es uns die Aufgabe stellt, die Voraussetzungen und die Folgen zu ergänzen; im Gegenteil, wir genießen mehr, wenn wir das Werk auf den ersten Blick verstehen. Müssen wir etwas hinzudenken, z. B. daß Laokoon demnächst zusammenbrechen wird, so sehen wir das doch nicht in einzelnen Bildern vor uns, wir versuchen es gar nicht einmal, anschauliche Bilder der einzelnen Momente aus eigener Phantasie hinzuzufügen. Für den Künstler kommt es nur

Digitized by Google

darauf an, einen lebens- und gehaltvollen Moment zu finden. Laokoon fesselt den Betrachter mit unwiderstehlicher Gewalt nicht dadurch, daß dieser sich das Vorangegangene und das Kommende hinzudenkt, sondern weil er vor Augen sieht, daß sich in dem gewaltigen Mann und den blühenden Söhnen das Leiden und der Widerstand gegen das Leiden bis zum letzten Moment die Wage halten. Das, und das allein, kann und will das Kunstwerk veranschaulichen.

Die Mimik, die nicht bloß einen Moment, sondern eine Kette von solchen wiedergibt und zugleich das Hervorgehen des einen aus dem andern andeutet, verschafft uns einen Einblick in die Werkstatt, aus der die Entschlüsse hervorgehen, und das Spiel der Mienen und Augen gibt ihren Gemälden eine Lebhaftigkeit und Kraft, die der Maler nicht erreicht. Aber wenn die Mimik nicht in den Dienst der Poesie tritt, so vermag sie allein doch nicht, feinere und verwickelte Seelenbewegungen zu verkörpern; sie kann nur elementare Grundstimmungen wiedergeben. Schmerz, Enttäuschung, Beschämung sind der körperlichen Darstellung durch die Mienen zugänglich; aber daß der Schmerz eines Faust seine Ursache hat in den Schranken des menschlichen Wissens, daß Iphigenie Scham empfindet, weil sie ihrer Retterin in der Fremde nur mit stillem Widerwillen dient, das kann der Mime so wenig als der Maler durch seine Kunst deutlich machen. Wenn aber der Mime zu den seelischen Lebensäußerungen der dramatischen Dichtung die sinnlichen hinzufügt, wenn er den Gebilden des Dichters den Schein vollen Lebens gibt, so erleben wir die Handlung mit, und das Schauspiel erschüttert unsre Seele mehr als es jede andere Kunst vermag. Die Leidenschaftlichkeit der stofflichen Anteilnahme wird indessen dadurch gemildert, daß die Handlung ins Künstlerische erhoben wird.

Den Künsten der Anschauung gegenüber besteht das ästhetische Verhalten in der Nachempfindung, die nach der Ursache nicht fragt. Woher die tiefe traumverlorene Versunkenheit im Pensiero des Michelangelo kommt, wissen wir nicht und brauchen wir nicht zu wissen, um die ernste Wirkung auf unser Gemüt zu empfinden. Dagegen ist das Nachfühlen, das in der Poesie zum Nachempfinden hinzutritt, an das Miterleben, an das Kausalverhältnis geknüpft. Ob die Motive bloß hinzugedacht oder auch einigermaßen zur Anschauung gebracht werden, ob sie bloß in der bewegten Rede oder auch durch irgend ein Sinnfälliges uns nahe treten, darauf kommt's weniger an, als daß wir die Handlung miterleben. Der Dichter braucht zur Darstellung seelischer Zustände seelische Mittel; er weckt durch die Sprache eine Fülle von Vorstellungen, die in ihrer Zusammenstellung etwas Individuelles und daher der Anschauung Nahekommendes haben. Er ist nicht auf einen Moment der Handlung beschränkt wie der bildende Künstler, sondern gibt den ganzen Verlauf der Veränderung. Er wirkt durch Laute und Klänge unmittelbar auf das Gemüt. Er geht nicht darauf aus, uns etwas zur Anschauung zu bringen, sondern es zu fühlen, zu erleben. Das Ende Laokoons und seiner Söhne ist in der Darstellung Vergils, als anzuschauendes Bild gedacht, eine Scheußlichkeit; in der Tat aber haben wir den Laokoon des Dichters gar nicht vor Augen, sondern wir versetzen uns an seine Stelle; daß er, um laut zu schreien, den Mund weit öffnen muß, kommt uns nicht in den Sinn. In der denkenden Vorstellung, auf die der Dichter hinwirkt, geht der Charakter der sinnlichen Erscheinung verloren.

Wenn aber das Sinnliche auch in der Poesie nur gedacht, nicht angeschaut wird, worin unterscheidet sie sich dann von der Prosa? Dadurch, daß der Dichter uns den Gehalt seines Lebens direkt oder durch die von ihm geschaffenen Personen mitfühlen, miterleben läßt, während sich die Prosa nur an den prüfenden Verstand wendet. Aber nicht innere Sinneswahrnehmung selbst schafft der Dichter, dazu reicht das unanschauliche Mittel der Sprache nicht aus, sondern nur den Schein, die Illusion derselben. Ergibt sich aus den einzelnen

Digitized by Google

Zügen, die sich in der Dichtung nachdrücklich aufdrängen, eine Gehaltseinheit, so verleiht der kräftige Schein der Sinnlichkeit der Dichtung einen hohen Reiz. Doch darf man nicht vergessen, daß die Sinnlichkeit der Poesie nichts ist als die höchste Blüte der Lebendigkeit. Echte Dichtung ist die, die wir mit nachfühlendem Verständnis innerlich erleben, mag die sinnliche Färbung geringer oder stärker sein. Klopstocks poetische Welt liegt uns nicht darum fern, weil es dem Dichter an Sinnlichkeit gefehlt hat, das war durchaus nicht der Fall, sondern weil sich das Leben seiner Schöpfungen ins Ueberirdische verliert und dadurch unerlebbar wird.

Lessing verwirft die schildernde Poesie seiner Zeitgenossen, weil das Nacheinander der Sprache sich mit dem Nebeneinander des Bildes nicht vereinigen lasse. Es soll deshalb das Nebeneinander in ein Nacheinander verwandelt, die Schilderung zur Handlung gemacht werden. Aber die konsekutive Darstellung erleichtert das Zusammensetzen der Teile zu einem Ganzen nicht. Die größten Dichter haben sich deshalb auch die einfache Beschreibung nicht nehmen lassen. Wird jeder einzelne Zug so lebensvoll als möglich ausgedrückt und schließen sich alle zur lebendigen Einheit zusammen, so erreicht der Dichter sein Ziel mit der einfachen Aufzählung so gut als mit dem Verflechten in eine Handlung. Freilich ist das bewegte Leben eindrücklicher als das ruhende, und nicht nur die Schönheit, sondern alles Körperliche wird am besten in Bewegung gezeigt. Wo sich also eine Schilderung der Gegenstände in Succession naturgemäß ergibt, wo der Vorgang an sich schon ästhetisch wirkt, da ist sie berechtigt und wirksam, aber schwerlich haben die großen Dichter sie jemals bloß als Kunstgriff angewendet. Die konsekutive Darstellung ist nur ein Spezialfall zu dem allgemeinen Gesetz, daß die poetische Beschreibung so lebendig als möglich sein soll.

Für die bildenden Künste sind Formen und Farben das einzige Ausdrucksmittel, und was sich nicht irgendwie damit sagen läßt, ist für sie nicht vorhanden. Die Poesie hat mit ihrem Mittel, der Sprache, nicht die gemeine Wirklichkeit mit ihren gehaltlosen Nichtigkeiten wiederzugeben, sie ist als die Kunst der unanschaulichen geistigen Vorstellung auf die Wiedergabe erregten Lebens und in größerer zusammenhängender Darstellung auf Fortschritt und Entwicklung angewiesen.

Damit glaube ich den Kern des Laokoon redivivus einigermaßen herausgeschält zu haben. Nicht nur wer sich berufsmäßig mit Lessings Werk als einem Teil der kanonischen Lektüre für Prima zu beschäftigen hat, der Gebildete überhaupt wird Meyers gehaltvolles Werk nicht unbeachtet lassen dürfen. Der Verfasser gehört zu den Selbstdenkern, und er schlägt in seinem „Stilgesetz der Poesie" eine neue Bahn im Gebiet der Aesthetik ein. Leicht zu lesen ist das Werk nicht gerade. In der Diktion erinnert es mehr an Hegel und Vischer als an Lessing und Goethe. Wortbildungen wie Gedankenabläufe, Verlebendigung, unter- und überanschaulich, Beziehungszwang, anschauliche Mangelhaftigkeit, Erlebbarkeit u. s. w. sind keine glückliche Bereicherung der Sprache. Niemand aber möge sich durch die hier und da etwas krause Schale abschrecken lassen, sich die Frucht anzueignen; er wird einen vollsaftigen Kern finden.

Baden-Baden. Ernst Hermann.

Zur Reform des griechischen Unterrichts.

Der griechische Unterricht sollte mit Homer beginnen. Diese Anregung, welche v. Wilamowitz jüngst den Reformgymnasien gegeben hat, wird gewiß in Philologenkreisen freudige Bewegung hervorgerufen haben; kein Gedanke ist so wie dieser geeignet, neues, frisches Leben in die Schulstube des Altsprachlers hineinzuwehen, keiner so kräftig, gründliche Reformen auf grammatischem wie

Digitized by Google

kulturhistorischem Gebiete zu erzwingen. Für ihn spricht schon die Tatsache, daß die homerischen Gedichte nun einmal die natürliche Grundlage der griechischen Literatur, daß ihre Sprachformen altertümlicher und durchsichtiger sind als die der Dramatiker und Prosaiker. Gegen Wilamowitz könnten nur Schwierigkeiten grammatischer Art ins Feld geführt werden, Schwierigkeiten, die sich eben aus dem Alter und gewissen Eigentümlichkeiten der homerischen Sprache ergeben, und die ich eher für einen Vorzug als für einen Nachteil halten möchte.

Die Aufgabe des Lehrers in der Untersekunda eines Reformgymnasiums wird sein, die Schüler möglichst bald der Lektüre zuzuführen, mit derselben noch im Laufe des ersten Jahres zu beginnen. Das halte ich auch dann für möglich, wenn wir den Homer gleich in die Hand nehmen wollen, obgleich — oder vielmehr gerade weil derselbe eine tiefere Kenntnis der Grammatik erfordert als jeder Prosaiker. Das Ziel ist erreichbar, wenn wir den grammatischen Elementarunterricht auf anderen Grundlagen aufbauen wie bisher.

Der reiche Formenschatz der griechischen Sprache wird auch begabten Schülern große Schwierigkeiten machen, wenn sie sich denselben vorwiegend gedächtnismäßig aneignen sollen; darum muß das Gedächtnis entlastet, aber das Verständnis noch mehr als früher gefördert werden. Als festes Besitztum muß den Schülern ein wissenschaftliches System gegeben werden, nach welchem sie unbekannte Formen, die ihnen aus der Lektüre entgegentreten, selbst bestimmen lernen. Ein solches System liegt im Wesen der Sprache begründet und läßt sich gerade aus der großen Menge griechischer Formen verhältnismäßig leicht erkennen. Die üblichen Schulgrammatiken zwar geben es uns trotz aller Schemata und Rubriken nicht. Aus den wissenschaftlichen Handbüchern können wir es herauslesen, aber ihre Einteilung ist im wesentlichen den Schulbüchern gleich.

Ich würde alles, was flektiert wird, von dem Gesichtspunkte der thematischen und athematischen Flexionsarten behandeln, also das, was bisher bei bestimmten Deklinations- und Konjugations-Klassen gelegentlich besprochen wurde, zum Ausgangspunkt machen. Die Uebereinstimmung der allein möglichen Bindevokale o und e in Deklination und Konjugation einerseits und das übereinstimmende Fehlen des Bindevokals andrerseits sind so unverkennbare Charakteristika, daß Irrtümer bei einiger Uebung im Erkennen der Formen vermeidlich sind. Und diese Einteilung hätte vor der alten, durchaus unübersichtlichen noch den Vorzug, daß sie dem Schüler von vorn herein neues bietet. Die Begriffe Nomen und Verbum sind dem Sekundaner altbekannt und selbstverständlich; ordnet er sie dem neugewonnenen Prinzip unter, so wird seine Klasseneinteilung um das doppelte genauer. Als weiterer Vorzug ergibt sich bei Besprechung des Bindevokals die notwendige Erkenntnis eines regelmäßigen Vokalwechsels in der Reihe ŏ ĕ, und damit wird die Beobachtung der griechischen Ablautreihen vorbereitet.

Die Behandlung der Deklination und Konjugation ist untrennbar. Auch im Lateinunterricht sollte man diesen Grundsatz festhalten. Wenn wir ein Denkmal enthüllen, dann zeigen wir es gleich ganz und nicht zuerst den Rumpf und dann die Glieder. Was aus pädagogischen Rücksichten notwendig ist, das fordert hier auch das wissenschaftliche System. Was ficht es den Sechzehnjährigen an, ob er einerlei oder zweierlei Endungen auf einmal zu lernen hat! Was man ihm gibt, darin muß er Leben spüren, die Sprache muß für ihn von vorn herein Handlung aber nicht eine Summe von Begriffen darstellen.

Das Nomen auf -ος und die Präsentia der thematisch flektierenden Verba gehören zusammen. Wenn man dazu einen Teil der pronominalen Deklination in Gestalt des Artikels nehmen muß, so ist das keine Neuerung. Für die Vorbereitung der Homerlektüre ist der Einfluß der pronominalen auf die thematische Deklination an dieser Stelle unumgänglich.

Digitized by Google

Mit dem athematisch flektierten Nomen wären die Präsentia der entsprechenden Verben zu verbinden. Alle anderen Tempora bleiben für später vorbehalten. Auch hier spielt der Ablaut wieder seine Rolle, aber nicht mehr in den suffixalen Silben, sondern in der Wurzel selbst. Auch hier ist sein gesetzmäßiges Auftreten erkennbar in Deklination wie Konjugation; bei ersterer scheidet er, wo er eintritt, Casus recti und obliqui, bei letzterer Singular und Plural.

Die Lautlehre muß bei solcher Behandlungsweise der Flexionslehre gründlich besprochen und immer wieder herangezogen werden. Die Präsensbildungen ermöglichen eine genaue und übersichtliche Klasseneinteilung,[1]) und alle kleineren Nominal- wie Tempussysteme lassen sich dem anfangs gegebenen Prinzip unterordnen. Eine gesonderte Behandlung verlangen nur die Feminina der a-Deklination und einige Pronomina.

Während das Futurum rasch erledigt werden kann, erwartet das Aoristsystem eine sorgfältige und eingehende Besprechung. Es kommen folgende Gesichtspunkte in Betracht: ist die Aoristform thematisch oder athematisch, ist sie sigmatisch oder asigmatisch gebildet, ist sie endlich reduplizierend und wie verhält sich dann ihre Bildung zu obigen Gesichtspunkten? Daß ἐβούλευσα eine Form ohne Bindevokal ist, wird der intelligente Schüler selbst finden, der einmal etwas von sekundären Endungen und vom vokalischen ᾱ gehört hat, noch leichter wird er die 3. Person Sing. als thematische Form erkennen. Welche Rolle die Analogie auch im Aorist spielt, ist nicht schwer begreiflich zu machen.

Das Perfectum medii bietet keine Schwierigkeiten, für das Perfectum activi hat der Lehrer die Grundlagen bei Osthoff zu suchen. Die passive Konjugation als etwas Sekundäres darf ganz zuletzt besprochen werden; sie schließt sich übrigens leicht an das aus der athematischen Konjugation Gewonnene an.

Eine Grammatik, die sich auf solchen Grundlagen aufbaut, wird es sich nicht zur Aufgabe machen, den Schülern Material zum Auswendiglernen zu bieten, wird auch nicht als Nachschlagebuch dienen wollen, sondern den Blick auf bestimmte Entwicklungsformen der Sprache hinlenken und dieselben erläutern. Sie wird Wert auf übersichtliche Ordnung der notwendigen Einzelerscheinungen, nicht minder großen Wert aber auf deren Erklärung in zusammenhängenden Darstellungen aus ihrer Entwicklungsgeschichte legen. Gedächtnismäßig festgehalten werden dann zunächst nur die klar und unumstößlich erkannten Gesetze lautlicher und formaler Entwicklung. Kenntnisnahme und dauernder Erwerb zahlreicher auf ihnen beruhender Einzelerscheinungen bleibe der Lektüre vorbehalten. Von den Griechen wollen wir Griechisch lernen, nicht aus Uebungsbüchern; der Elementarunterricht gebe nur das notwendigste Rüstzeug, das aber in wissenschaftlicher, nicht bloß in handwerksmäßiger Form. Zu solcher Vorbereitung auf die Lektüre werden zwei Tertiale ausreichen.

Wenn wir einmal auf das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische verzichten wollen, dann mögen wir es in der Reformschule auch ganz fallen lassen. Für den Tertianer ist das Uebungsbuch notwendig, dem Sekundaner ist es entbehrlich. Es raubt eine Menge Zeit, die besser angewandt werden kann. Wer ein Buch Homer gründlich durchgearbeitet hat, der wird sich in die andern leicht hineinfinden. Wenn man aber nicht darauf verzichten will, dann schaffe man auch ein Uebungsbuch, welches wirklich auf die Lektüre vorbereitet; dann müssen alle Wörter, die zum leichten Verständnis des ersten Leseabschnitts notwendig sind, und kein anderes darin enthalten sein. Dann muß in systematischer Ordnung Form auf Form folgen, Schwierigkeit auf Schwierigkeit; denn zum Ausruhen haben wir keine Zeit mehr, dazu sind die Pausen da. Das schwerste Uebungsbuch ist gerade das beste. Die häuslichen

1) Vergl. z. B. die Behandlung der Präsentia in Whitney's indischer Grammatik.

Digitized by Google

Arbeiten mögen entsprechend kurz bemessen werden; der Schüler soll keine Schreibarbeit sondern Gedankenarbeit leisten. Einzelne, zusammenhangslose Sätze werden am besten ganz vermieden; geht das nicht, so dürfen sie doch nur in den ersten Abschnitten zugelassen werden. Dem Schüler muß das Gefühl erspart werden, daß er sich mit albernem Kram herumschlägt. Alles, was wir ihm vorsetzen, muß auch stofflich seinem Entwicklungsstandpunkt entsprechen und sein Interesse erregen. Ein solches Uebungsbuch wird sich inhaltlich an die bevorstehende Lektüre anlehnen müssen und dieselbe auch gegenständlich vorbereiten. Dann wird der Schüler, wenn ihm sein erstes griechisches Buch in die Hand gegeben wird, nicht mehr ratlos dastehn, sondern das Lesen wird ihm leicht und erfreulich sein.

Fürchtet man aber den Homer durch ein solches Uebungsbuch zu schädigen, dann lasse man es ganz weg. Zur Vorbereitung auf einen Prosaiker wird dasselbe gewiß von Nutzen sein, wenn es auf ihn zugeschnitten ist. Ein solches Verfahren ist auch für den Unterricht in Tertia gut und früher erprobt.[1]) Mit der Xenophonlektüre konnte im dritten Tertial der Untertertia begonnen werden. Allerdings erfordert es anfangs tüchtige Vorbereitung des Lehrers.

Gründliche grammatische Schulung ist unentbehrlich, wo man Homer liest; nur soll sie keine formale sondern sprachgeschichtliche Schulung sein. Sie soll sich gründen auf die Resultate, welche die Sprachvergleichung gewonnen hat; sie soll dem Lesenden das Verständnis der tief in der Sprache selbst verborgenen Poesie anbahnen, auch das ist nötig, wenn wir den „Lebensinhalt der Zeiten" ganz erfassen wollen. Der Homerunterricht bedeutet die Einführung in das Verständnis der Volksepik; wer dieselbe genießen will, ohne in das Werden und Wesen der Sprache einzudringen, der bleibt ewig an der Oberfläche.

Das Alles enthält keinen Widerspruch gegen den Grundsatz, der in Heft I der Monatsschrift für höhere Schulen von Matthias ausgesprochen ist: „Hauptsache ist nicht die sprachlich-formale Schulung, sondern die Uebermittlung wertvoller Kulturgüter, Hauptsache der Lebensinhalt der Zeiten, von welchen uns die klassischen Schriften berichten, das Heranführen an die Probleme und das Hinführen auf die Wege, auf denen geistig hochentwickelte Völker Wahrheit und Glück gesucht haben." Daran ist nicht zu rütteln. Das Ziel winkt; ich suche nur einen Weg, und es mag deren verschiedene geben.

Uerdingen a. Rh. Wilhelm Hüttemann.

Nachschrift.

Auch Geheimerat Matthias hat auf der Kasseler Konferenz und sonst empfohlen, den griechischen Unterricht mit Homer zu beginnen, dort im Anschluß an eine Bemerkung über die Gefahren, die nach seiner Überzeugung diesem Unterricht, wenn er nicht in die richtigen Wege geleitet werde, in den Reform- wie in den Normalgymnasien drohen und die Matthias durch die Art heraufbeschworen zu sein scheinen, wie derselbe vielfach auf den humanistischen Anstalten gegeben worden sei. In wie vielen Fällen diese eine verkehrt gewesen, wird Niemand feststellen können. Gegen eine der Allgemeinheit sich nähernde Anschauung dieser Art aber, wie sie vielleicht von Diesem und Jenem in den Äußerungen des Geheimrats Matthias gefunden werden könnte, müßte mit Entschiedenheit auf die überaus zahlreichen Kundgebungen für die Wahrung des Griechischen hingewiesen werden, die zum Teil den letzten Jahren angehören, von Männern der verschiedensten Lebensalter und Stände kamen und über ihre hohe Schätzung dieses Lehrfaches keinen Zweifel lassen. Natürlich bleibt daneben bestehen, daß es manche Lehrer gibt, die sich trotz der ihnen zu Gebote stehenden Kenntnissen für den

1) Uebungsbuch der griechischen Sprache im engen Anschluß an Xenophons Anabasis von Dr. Ferdinand Hüttemann, Straßburg, Schultz und Comp. 1885.

Digitized by Google

griechischen Unterricht schlecht eignen, und die sicher aus wärmstem Interesse für denselben geflossene Warnung, die Matthias an die Gymnasialdirektoren richtet, solchen Männern den Gegenstand niemals anzuvertrauen, ist sehr beherzigenswert. So aber scheint mir nach jenen Kundgebungen und nebenbei auch nach dem, was ich in nicht wenigen griechischen Stunden an Gymnasien verschiedener deutscher Staaten beobachten konnte, die Sache keineswegs zu liegen, daß ein neuer Lehrgang, eine neue Methode angewandt werden müßte, um das Griechische zu halten.

Matthias sagte in Kassel (S. 97 des Protokolls): „Will man ein Mittel haben, um zu prüfen, ob ein Lehrer der Aufgabe des griechischen Unterrichts gewachsen ist, so wähle man die Ahrenssche Methode und fange das Griechische in Untersekunda mit Homer und dem homerischen Dialekt an. Das wird der beste Prüfstein sein. Wer nach der Ahrensschen Methode lehren will, muß tüchtig sein; sonst leidet er Schiffbruch, noch ehe Odysseus zu den Kikonen kommt. Ich möchte den Gedanken an die Ahrenssche Methode angeregt haben, um dem Griechischen neues Leben zu geben und ihm Gefahren fern zu halten, die ihm gedroht haben und noch immer drohen." Wir meinen, daß die Übertragung des nach jener Methode zu gebenden griechischen Unterrichts an einen Lehrer, um seine Tüchtigkeit zu prüfen, doch bedenklich wäre, weil ein Mißlingen nicht bloß (die entscheidende Kraft der Probe angenommen) dem Lehrer ein ungünstiges Zeugnis ausstellen, sondern zugleich einen erheblichen Schaden für die Schüler bedeuten würde. Was aber den Wert anbetrifft, den die Methode an sich hat, so haben wir darüber ja ziemlich eingehend in der pädagogischen Sektion der Straßburger Philologenversammlung auf Grund eines Vortrags von Professor Hornemann verhandelt; und wenn dieser auf Wunsch des Sektionsvorstandes, Geheimerats Jäger, darauf verzichtete, seine die Gestaltung neuer Versuche mit der Methode befürwortende Resolution zur Abstimmung bringen zu lassen, so war doch wohl Mancher der Anwesenden, auch meine Wenigkeit, der Ansicht, daß das Verbot des Ahrensschen Verfahrens, das einst von der preußischen Unterrichtsverwaltung gegenüber dem in Hannover früher zugelassenen Gebrauch ausgesprochen worden ist, nicht aufrecht erhalten werden dürfe. — Die einzige autoptische Erfahrung, die mir von der Anwendung der Methode zu Gebote steht, ist die, welche ich 1893 an der Budapester (damals von Volf und Karman geleiteten) Musterschule gemacht habe. Ich will dem darüber von mir in der Straßburger Diskussion Mitgeteilten und im vorigen Jahrgang S. 137 Abgedruckten nur noch hinzufügen, daß es mir wirklich möglich war, ein sicheres Urteil über die homerischen Leistungen der jungen Magyaren zu gewinnen, weil sie in Rücksicht auf das Brockenhafte meiner Kenntnisse des Ungarischen veranlaßt wurden, die vorgelegten Stellen der Ilias ins Deutsche zu übersetzen, und weil mir ein Lehrer (es war der jetzt an der Klausenburger Universität als Professor der klassischen Philologie tätige Csengeri) volle Einsicht in die Art verschaffte, wie die Schüler sich die Kenntnis der homerischen Flexionen erarbeitet hatten. Mein Eindruck war, daß, wenn man, wie das damals wenigstens an der genannten Anstalt geschah, nicht bloß mit Homer anfängt, sondern sich während vier Jahre griechischen Unterrichts fast ganz auf ihn beschränkt, es in der Tat gelingt, zu einem recht ordentlichen Verständnis der homerischen Sprache und Dichtung zu gelangen. Zugleich aber sagte ich mir, daß sich der eingeschlagene Weg nicht empfehle, wenn man beabsichtigt, in größerem Umfang auch die attische poetische und prosaische Literatur kennen zu lernen, weil, wenn es zu einer soliden Kenntnis des Homerischen und des Attischen kommen soll, sich zur Grundlegung meines Erachtens ungleich mehr der Dialekt eignet, in dem Flexionslehre und Syntax eine feste Norm zeigen, als der, wo in beiden Gebieten die größte Mannigfaltigkeit und das stärkste Schwanken herrscht, und weil nur bei Erlernung des Attischen erfolgreich das Mittel angewandt werden kann, welches nach meinen Erfahrungen am sichersten und schnellsten zu festen elementaren Kenntnissen führt, die Anwendung der griechischen Formen und Fügungen.

Inzwischen sind mir zwei Urteile von solchen bekannt geworden, die in dem Gymnasium, das Ahrens leitete, dessen Methode selbst kennen gelernt haben. Geheimerat Lahmeyer erklärte auf der Kasseler Konferenz (S. 88 des Protokolls): „Die Ahrenssche Methode kenne

Digitized by Google

ich sehr genau. Ich war damals Lehrer am Lyceum zu Hannover, als Ahrens Direktor der Anstalt wurde. Über die Zweckmäßigkeit des Verfahrens kann man bei allen Vorzügen, die es zu haben scheint, doch sehr verschieden urteilen. Ich enthalte mich aber, bei dieser Gelegenheit auf eine Charakteristik der Methode und ihrer Erfolge näher einzugehen. Ich möchte nur wohlmeinend davor warnen, die Frage der Ahrensschen Methode mit der Frage des Frankfurter Lehrplans zu verquicken." Von einem aber, der das Verfahren als Schüler der genannten Anstalt erlebt hat, von dem jetzt an die Münchener Universität übergegangenen Professor Crusius, haben wir über Ahrens selbst und seinen Unterricht in der Prima Worte der preisendsten Anerkennung gehört, aber zugleich solche des Entsetzens über die Konfusion, die durch den Anfang mit Homer in den Köpfen der Schüler hervorgerufen worden war und die erst allmählich überwunden werden konnte. Reinhardt hat sich, so viel wir wissen, bisher ablehnend gegen die Einführung der Methode verhalten. G. Uhlig.

Mitteilungen.

Das internationale Kriegs- und Friedensmuseum in Luzern.

Es scheint uns passend, auch die Leser unserer Zeitschrift auf ein im vorigen Sommer gegründetes Institut hinzuweisen, von dessen Besuch sich nicht am wenigsten die Lehrer der klassischen Sprachen und der Geschichte reiche Anregung und Belehrung versprechen dürfen, wenn auch der eigentliche Zweck des Unternehmens in anderer Richtung liegt.

Der russische Staatsrat Johann von Bloch, den der gegenwärtige russische Kaiser wiederholt bei seinen Friedensbestrebungen zu Rate gezogen hat und der sogar als intellektueller Urheber des Haager Kongresses bezeichnet worden ist, hatte in einem mehrbändigen Werke Bedingungen und Folgen der Kriege dargelegt und damit zu zeigen unternommen, daß der Krieg zwischen zivilisierten Nationen in jeder Hinsicht zu verwerfen sei. Auf der letzten Pariser Ausstellung wollte er das Erörterte in einem besonderen Pavillon durch bildliche Darstellung zur Anschauung bringen. Dieser Plan scheiterte, aber in weit größerem Umfang ist der Gedanke wieder aufgenommen und durchgeführt in dem Luzerner Kriegs- und Friedensmuseum, dessen am 7. Juni v. J. erfolgte Eröffnung Bloch allerdings nicht mehr erlebt hat: er starb im Januar 1902. Als die, welche sich um Verwirklichung des Projektes in erster Linie verdient gemacht haben, sind außer dem Sohn des Genannten, Heinrich v. Bloch in Warschau, zu nennen der Direktor der chirurgischen Abteilung des aargauischen Kantonsspitals Dr. Heinrich Bircher in Aarau, der zugleich die einem deutschen Generalarzt entsprechende Stellung im 2. schweizerischen Armeekorps bekleidet, und der Major i. G. C. Egli in Bern, ferner Oberst K. Brunner, Chef der Eisenbahnabteilung des schweiz. Generalstabes, in Bern, — Oberstleutnant H. Pietzcker in Luzern, der Direktor des Museums, — Artillerie-Major A. Tobler, Professor am Eidgen. Polytechnikum in Zürich, — Genie-Major K. Fels zu Brugg in Aargau, — Hauptm. M. Feldmann in Thun, — Hauptm. H. Schulz in Bern, — Hauptm. J. Otter in Zürich, — der Direktor der schweizerischen Alkoholverwaltung E. W. Milliet in Bern, — Dr. phil. J. Zimmerli in Luzern Besitzer und Leiter des Hotels Beaurivage daselbst, endlich von Künstlern K. Jauslin zu Muttenz in Baselland und die Maler Jos. Kaufmann in Luzern, H. B. Wieland, A. Pätzold und Zeno Diemer in München, R. Arns und P. Dupray in Paris.

Sie alle haben nach besten Kräften mitgewirkt, aber die umfangreichste und schwierigste Arbeit hat doch wohl Dr. Bircher gethan, was um so mehr Anerkennung verdient, als seine Haupttätigkeit, der er sich mit gepriesenem Geschick widmet, eine durchaus andersartige und sehr anstrengende ist. Von ihm ist auch der größte Teil des Buches, das höchst instruktiv in das Verständnis des Inhalts der einzelnen Säle einführt, des 305 Seiten umfassenden „Führers", verfaßt worden, nämlich die Erörterungen über die Kriegführung im Altertum und Mittelalter und über einzelne zur Darstellung gelangte Schlachten dieser Perioden, ferner die über „permanente Befestigungen", über „Waffenwirkung und Sanitätswesen" und über „Völkerrecht und Frieden". Unter den übrigen Abschnitten des Werkes rührt der Kommentar zu den in der „Waffenhalle" aufgestellten Gegenständen, in dem die Entwickelung der Waffen von den ältesten Zeiten an dargelegt wird, von Egli her; von demselben, Feldmann und Schulz die Erläuterung der Reliefs und Bilder, welche Kriegs-

Digitized by Google

scenen der Neuzeit veranschaulichen. Pietzcker hat die „Organisation der Heere“ und den „Seekrieg“ behandelt, Fels die „Feldbefestigungen und provisorischen Befestigungen“, Otter die „Schießausbildung der Infanterie“, Tobler die „Elektrizität im Kriege“, Brunner die „Eisenbahnen im Kriege“. Die „Volkswirtschaftliche Abteilung“ hat Milliet erläutert, die Dioramen Heinrich v. Bloch. Die Drucklegung des Ganzen aber hat Dr. Zimmerli geleitet und zugleich die Uebersetzungen ins Französische und Englische besorgt; von demselben stammt auch eine die Ziele und das Erreichte trefflich darlegende Besprechung des Unternehmens im 15. Heft des laufenden Jahrganges der illustrierten Zeitschrift „Die Schweiz“.

J. v. Bloch und seine Mitarbeiter wollten wissenschaftlich, aus den Erfahrungen der Kriegsgeschichte nachweisen, daß nicht bloß ethische, humanitäre, sondern auch utilitarische Erwägungen dazu führen müssen, nach Wahrung des Friedens und nach völliger Beseitigung des Krieges zu streben, daß wenigstens nach dem gegenwärtigen Stande der Dinge bei Kriegen zwischen Kulturvölkern auch den Sieger eine finanzielle Einbuße und ein Verlust an Menschenleben trifft, welche durch die etwa errungenen Vorteile nicht aufgewogen werden. Man würde aber sehr irren, wenn man meinte, daß die Auswahl und Herstellung dessen, was das Museum bietet, lediglich durch die Absicht, dies zu beweisen, bestimmt worden seien, und ebenso irren, wenn man glaubte, nur für die, welche diesen Beweis erbracht zu sehen wünschen, habe die Ausstellung Wert; sie darf vielmehr das Interesse aller Gebildeten beanspruchen.

Wir wollen ein paar Einzelheiten herausheben. In den Sälen, die Schlachtenbilder enthalten, zeigen überall Karten die strategische und, soweit dies tunlich war, auch die politische Situation, und Reliefs veranschaulichen jeweils den taktischen Verlauf des Kampfes. Sie sind auf der Grundlage von Kurvenkarten mit größter Sorgfalt hergestellt, für die alte Zeit und das Mittelalter nach Zeichnungen, die Bircher entworfen, der sich auch für Darstellung von Scenen aus den cäsarischen Feldzügen diesseits der Alpen mehrfach der Mühe topographischer Untersuchungen an Ort und Stelle unterzogen hat. Wir machen die Lehrer der Geschichte und die, welche das Buch vom gallischen Krieg zu erklären haben, auf die Darstellungen der Kämpfe bei Bibracte, Avaricum und Alesia aufmerksam. Ebenso belehrend aber sind die Bilder aus der hellenischen Kriegsgeschichte, die Veranschaulichung der Schlachten bei Platää und Leuktra, die Scenen aus dem Rückzug der Zehntausend und den Feldzügen Alexanders, ferner die zahlreichen Darstellungen aus dem 5.—16. Jahrhundert, aus dem 30jährigen Krieg, den Kriegen Friedrichs des Großen und Napoleons, dem letzten deutsch-französischen und dem Burenkrieg. Die Details der Kriegführung sind dabei zugleich durch Kreidezeichnungen des oben genannten glänzenden Historienzeichners Jauslin zur Anschauung gebracht, Bilder, die sich sämtlich durch packende Lebendigkeit auszeichnen und nach den Angaben von Sachverständigen ausgeführt sind. Eine Reihe von kolorierten Bildern sind aus der Vergrößerung von Illustrationen erwachsen, die sich in alten Chroniken finden. Endlich dient auch eine Reihe von wirkungsvollen Dioramen mit plastischem Vordergrunde zur Vergegenwärtigung einzelner Schlachtscenen aus neuester Zeit. Neben dem Feldkrieg ist, wie schon aus den genannten Beispielen hervorgeht, der Belagerungskrieg berücksichtigt; aus der neuesten Geschichte sind die Belagerung von Straßburg und der Kampf um Plewna zur Darstellung gekommen. Wie sich im Lauf der Jahrhunderte die Befestigung eines Platzes entwickelt hat, ist ferner durch Reliefs und Zeichnungen gezeigt, die reproduzieren, was das ausgezeichnete Werk von Viollet-le-Duc über die zuletzt von Vauban befestigte Stadt Roche-Pont und ihre Vorgeschichte bietet.

Um die allmähliche Entwickelung der Nah- und Fernwaffen zu demonstrieren, dienen zum Teil auch Originale. Die ganze Sammlung in dieser Abteilung wird wohl durch andere ähnliche an Umfang, aber schwerlich an Vollständigkeit übertroffen. Besonders hervorragt eine von Oberst Rubin, dem Direktor der Thuner Munitionsfabrik, angelegte Ausstellung der Entwickelung der Handfeuerwaffen von 1777 bis 1900. Sehr reichhaltig ist weiterhin die Ausstellung der Objekte, welche die Wirkung der Offensivwaffen darstellen. Beim Eintritt in diesen Saal sieht man zur linken Hand eine Reihe von Schädeln, teils im Bild, teils in natura, welche schwere Verletzungen zeigen: sie gehören Kämpfern in den Schlachten von Sempach und Dornach. Durch Atlanten verschiedener Kriegschirurgen und durch Präparate sind die Wirkungen von Infanteriegeschossen und Schrapnells auf die Körper von Menschen und Pferden und auf die Deckungen veranschaulicht. Bilder stellen die Zonen der tödlichen, schweren und leichten Verletzungen dar, sowie die der Schüsse,

Digitized by Google

welche Mann oder Pferd außer Gefecht setzen; weitere Bilder den Sanitätsdienst im Gefecht von der Feuerlinie bis zur Endetappe und die Improvisationsarbeiten für den Sanitätsdienst. Eine große Karte zeigt die Ausbreitung des Roten Kreuzes und der Samaritervereine in der Schweiz. Ueber den optischen Signaldienst und das Telegraphenwesen werden wir durch Apparate, über die Leistungen der Eisenbahnen für den Truppentransport durch graphische Darstellungen belehrt, durch solche letzterer Art auch über die Verluste an Menschenleben im deutsch-französischen Kriege, soweit zuverlässige Angaben darüber vorhanden sind. In der Abteilung für Völkerrecht und Friede bilden die Grundlage die in großem Druck zu lesenden völkerrechtlichen Verträge und Konferenzbeschlüsse. Daneben finden wir die Porträts solcher Personen, die sich für Herstellung eines dauernden Völkerfriedens in hervorragender Weise bemüht haben, und einige Landschafts- und Truppenbilder, welche die Schrecken des Kriegs zur Darstellung bringen, dieselbe Gegend des Kantons Aargau von Fritz Widmann im Frieden, von J. Wyß nach der Verwüstung durch den Krieg dargestellt, und eine Anzahl allegorischer Gemälde des holländischen Malers ten Kate, die er dem Museum zur Ausstellung überlassen hat.

Die Ausstellung darf wohl in keinem Teile als bereits ganz vollendet gelten. Wir hörten von den verschiedensten in Aussicht genommenen Ergänzungen. Sobald es z. B. gelungen sein wird, Kurvenkarten des Terrains von Marathon zu erhalten, soll an die Konstruktion einer Reliefkarte der dortigen Schlacht gegangen werden. Auch die altrömische Kriegsgeschichte wird noch manche Bereicherung erfahren, aus Cäsars Feldzügen und den Kämpfen mit den Puniern. Aus der neuesten Zeit ist eine Darstellung von Kämpfen des nordamerikanischen Sonderbundkrieges ins Auge gefaßt. Für die Marineabteilung ist neben den zahlreichen Abbildungen die Herstellung von Schiffsmodellen aus den verschiedenen Perioden sehr erwünscht. Eine permanente Kunstausstellung von Gemälden und Skulpturen, die den Zwecken des Museums entsprechen, wird geplant, ferner die Anlegung eines Lesezimmers mit einer kriegswissenschaftlichen Bibliothek und der einschlägigen Tagesliteratur, sowie die Abhaltung von belehrenden Vorträgen.

Aber schon, was jetzt geleistet worden, ist mit Recht die umfassendste historisch-systematische Veranschaulichung des Krieges genannt worden, welche die Militärwissenschaft in Verbindung mit der modernen Darstellungskunst bisher geschaffen hat. Das Urteil von Fachmännern und der wachsende Besuch des Publikums zeugen für die Gelungenheit der Unternehmung. In Zukunft wird wohl nicht nur der größte Teil der Vergnügungsreisenden, welche Luzern besuchen, dem malerischen, unmittelbar neben dem Hauptbahnhofe gelegenen Gebäude einen Besuch abstatten, sondern sein Inhalt wird auch von zahlreichen Militärs, Chirurgen, Philologen, Historikern studiert werden.

Vorstehendes ist im vorigen Herbst geschrieben und in der Kreuzzeitung veröffentlicht worden. Jetzt erfahre ich durch Dr. Bircher von folgenden Bereicherungen, die das Museum seitdem erfahren hat oder in nächster Zeit erfahren soll. Hinzugekommen sind Reliefs von der Belagerung von Massilia, von der Blockade Brundisiums, von einer celtischen Festung, von der Ariovistschlacht i. J. 58, von der Schlacht bei Waterloo. In Arbeit ist die Darstellung der Schlachten bei Mantinea 420 und 362, bei Sellasia, Chäronea, der Belagerung von Gergovia und Urellodunum. In Waterloo soll noch Ligny, Quatrebras und Wavre kommen, so daß 1815 eine eigene Abteilung bilden wird. Demnächst wird ferner ein großes Jungfraurelief aufgestellt, um das herum der Gebirgskrieg dargestellt wird. Die Marineabteilung soll 1904 die nötige Umarbeitung erfahren.

In Bezug auf Chäronea möchten wir hier anfügen, daß nach einer Mitteilung meines Freundes Sotiriadis vom 3. Febr. d. J. derselbe zu einer ganz anderen Ansicht über das Schlachtfeld gelangt ist, als z. B. Curtius. „Jetzt grabe ich — schrieb er mir — den großen Tumulus aus. Dieser gehört sicher dem IV. Jahrhundert an. 7 m tief liegt die dicke Schicht der auf den Gräbern dargebrachten Opfer." U.

Milet.

Im ersten Heft dieses Jahres sprachen wir bei Gelegenheit eines Berichts über den Vortrag, den der Architekt Dr. Julius Hülsen voriges Jahr über die deutschen Ausgrabungen in Milet gehalten hatte, die Hoffnung aus, später Ge-

Digitized by Google

naueres über diejenige Ausgrabungscampagne berichten zu können, die von Anfang Oktober v. J. bis zu diesem Frühjahr gedauert hat. Im 4. Heft vom Bande XVII des Jahrbuches des Kaiserl. Deutschen Archäologischen Instituts findet sich ein „Zweiter vorläufiger Bericht über die Ausgrabungen der Königlichen Museen zu Milet" von Direktor Dr. Theodor Wigand, unterzeichnet „Milet, den 1. Dezember 1902." Durch eine Postkarte vom 3. März l. J. hatte der genannte Herr die Liebenswürdigkeit, mir noch Folgendes mitzuteilen:

„Neu gefunden ist südlich vom Bouleuterion ein zweiter hellenistischer, von großen Marmorhallen und Lagerräumen umgebener Markt, dessen Breite über 120 und dessen Länge über 200 m beträgt. Am Nordmarkt ist eine große ionische Marmorhalle gefunden. Hauptgegenstand der Ausgrabung war aber jetzt das Theater, das sich als eines der besterhaltenen, gewaltigsten Bauwerke Kleinasiens herausgestellt hat. Es hatte Raum für 20000 Menschen, die Marmorsitze sind bis zu den höchsten Rängen hinauf erhalten. Die gute Erhaltung wird dem Umstand verdankt, daß der Bau in byzantinischer Zeit als Festung gedient hat." U.

Die Epiloge dreier akademischer Reden.

1. Aus der Rede des Prorektors der Universität **Heidelberg**, Geh. Hofrats Professor Dr. jur. **Heinrich Buhl**, zur Feier des Geburtsfestes ihres zweiten Gründers, des Großherzogs **Karl Friedrich**, am 22. November 1902.

Dem neuen Rechte hat das alte weichen müssen, auch die alte Herrschaft des römischen Rechts hat aufgehört. Aber es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, zu glauben, daß das alte Recht entbehrlich geworden sei, und es wäre vergeblich, das Gesetzbuch nur aus sich selbst erklären zu wollen, wie es in mißverlegten Schlagwörtern empfohlen worden ist. Um den gewaltigen Gesetzesstoff wissenschaftlich zu bewältigen, um den Gesetzesbuchstaben lebendig zu machen, um das neue Recht auszubilden und fortzubilden, bedarf es der vollständigen Beherrschung der Rechte, aus denen es hervorgegangen ist, vor allem auch des römischen Rechts. Dem römischen Rechte sind viele der einzelnen Regeln, aber auch manche der Grundgedanken entnommen; es zeugt von starker Unkenntnis oder unaufrichtiger Befangenheit, wenn man etwa meint, daß die Herrschaft von Treu und Glaube erst durch das neue Gesetzbuch aufgerichtet sei.

Zu dieser geschichtlichen Bedeutung des römischen Rechts kommt sein innerer Wert, der es längst zu einem Gemeingute der Kulturvölker gemacht hat. Es ist auf dem Gebiete des Rechts eine einzigartige Erscheinung, daß dieses fremdartige Recht eines längst untergegangenen Staats in den verschiedensten Ländern seinen Einfluß übt, allenthalben an den Hochschulen gelehrt wird. Wo immer eine neue Hochschule errichtet wird, wie in Tomsk oder Tokio, entsteht fast immer eine Pflanzstätte des römischen Rechts und mit dem neuen japanischen Gesetzbuch haben auch römische Rechtsgedanken bei diesem Kulturvolke des fernen Ostens Eingang gefunden.

Im vorigen Jahrhundert ist für Erforschung und Lehre des römischen Rechts Deutschland der Mittelpunkt gewesen; auch für Heidelberg sind die Zeiten von Thibaut und Vangerow eine stolze Erinnerung. Jetzt ist an die Stelle der Pandekten die Vorlesung über bürgerliches Recht getreten; der Abschiedsgruß, den einst Vangerow seinen verehrungsvoll zu ihm aufblickenden Schülern zurief: „Bonns pandectista bonus jurista" ist verklungen; das römische Recht soll nur noch der Vorbereitung auf das spätere Privatrechtsstudium dienen. Es hat dabei schwere Einbußen erlitten und ist oft unbillig verkürzt worden. Aber den Nachteilen, die mit seiner Verdrängung aus der Stellung als geltendes Recht zusammenhängen, stehen für den Romanisten auch Vorteile gegenüber. Er ist dadurch freier geworden und kann seine Arbeit mehr als bisher dem klassischen Rechte zuwenden. Es ist lehrreich zu verfolgen, wie die Schöpfungen der römischen Juristen so oft dauerhafter sind, als die tastende und hastende Gesetzgebung der späten christlichen Kaiser, von deren Zutaten und Aenderungen das Handelsrecht und jetzt auch

Digitized by Google

das bürgerliche Recht so manche abgestoßen hat. Dieses klassische römische Recht kann ein befriedetes Gebiet selbstloser wissenschaftlicher Arbeit, eine Schule für selbständiges Denken, für eigene Arbeit sein, und es gehört zu den schönsten Aufgaben des Rechtslehrers, bei seinen Schülern das Verständnis für das römische Recht und damit auch die Freude daran zu erwecken.

Dem deutschen Juristen bietet das römische Recht ein wirksames Gegengewicht gegen das alte Erbübel des Doktrinarismus; aus dem Leben hervorgewachsen, stellt es ihn auf den festen Boden scharf beobachteter und sorgfältig gewürdigter Tatsachen. Zwischen der Art, wie Römer und Deutsche zu ihren Entscheidungen gelangen, zeigt sich oft ein charakteristischer Unterschied, der mit der verschiedenen Form des anzuwendenden Rechts zusammenhängt. Der deutsche Jurist ist durch seine Gesetzesparagraphen gebunden; er sieht sich sein Verhalten wie durch einen genauen Armeebefehl vorgeschrieben, der doch nicht allen Möglichkeiten gerecht werden kann. Sein Urteil ist oft das Ergebnis einer logischen Schlußfolgerung; es kann logisch völlig unangreifbar und dennoch wegen eines Fehlers im Gesetze befremdend oder unangemessen sein. Der römische Jurist ist freier, für ihn gibt es oft nur eine Art von Direktiven, die ihm bloß seine allgemeine Richtung weisen. So entscheidet er den Fall, wie er es für recht und billig hält; in seinen Erwägungen sucht er die getroffene Entscheidung zu rechtfertigen, statt sie daraus abzuleiten. Daher erscheint sein Urteil auch heute noch sachlich begründet, dem juristischen Formalismus braucht nicht die Billigkeit aufgeopfert zu werden und der Satz „Fiat justitia, pereat mundus“ ist zwar lateinisch, aber durchaus nicht römisch. Wenn aber dieses Verfahren nicht ansarten soll, so setzt es vollkommene Beherrschung des Rechtsstoffes, durchdringenden Blick für die Erscheinungen des Lebens, reiche Lebenserfahrung, ein kräftiges Verantwortlichkeitsgefühl voraus, wie sie bei den römischen Juristen vereinigt sind. Ihnen war es beschieden, die Anwendung des Rechts auf die höchste Stufe zu erheben, sie zu einer Kunst, zur ars aequi et boni zu gestalten, und in dieser Kunst werden sie auch für uns immerfort die unerreichten Meister bleiben.

---

2. Aus der Rede des Rektors der Universität **Berlin** Geh. Justizrats Dr. jur. **Otto Gierke**, zur Gedächtnisfeier ihres Stifters, König **Friedrich Wilhelm III.**, am 3. August 1903.

An grundsätzlicher Gegnerschaft hat es der historischen Schule zu keiner Zeit gefehlt und wird es ihr niemals fehlen. In Todfeindschaft mit ihr lebt notwendig der Radikalismus, der nicht anders als naturrechtlich denken kann. Feindselig verhält sich andererseits ihr gegenüber auch der nackte Positivismus, für den das Recht im jeweiligen Gesetzestext und die Rechtspflege in handwerksmäßiger Technik aufgeht. Auch abseits aber dieser im Grunde unwissenschaftlichen Richtungen sind aus der Reihe der mit höchster wissenschaftlicher Bildung ausgerüsteten und selbst geschichtlich geschulten deutschen Juristen immer wieder Gegner der historischen Schule aufgestanden. Wenn unter ihnen kaum Germanisten, wohl aber hervorragende Romanisten zu finden sind, so mag sich dies daraus erklären, daß letztere stets eben doch einen geheimen Vorbehalt zu Gunsten des römischen Rechts als ratio scripta machen. Der so entfachte Kampf ist für die Gegenwart ungleich bedeutungsvoller, als der häusliche Streit zwischen romanistischer und germanistischer Jurisprudenz. Doch kann ich heute weder seinen Verlauf erzählen, noch die gegnerischen Richtungen sondern und würdigen. Nur darauf möchte ich hinweisen, daß es sich dabei nicht um den Gegensatz zwischen historischer und philosophischer Betrachtungsweise handelt. Gewiß bedarf die geschichtliche Ableitung des Rechts der Ergänzung durch philosophische Erfassung seines Grundes, Wesens und Zwecks. Allein echte Rechtsphilosophie ist nur auf geschichtlicher Grundlage möglich. Dagegen läuft jede philosophische Rechtsbehandlung, die den streng geschichtlichen Boden

Digitized by Google

verläßt, immer wieder Gefahr, dem Rationalismus zu verfallen und trotz alles Sträubens in naturrechtliche Bahnen einzulenken. Dies bestätigen namentlich auch die in neuester Zeit unternommenen Versuche, in bewußter Abkehr von der historischen Schule eine auf Kant zurückgreifende Rechtslehre zu begründen.

Demgegenüber wollen wir an der großen Errungenschaft der historischen Schule festhalten. Wir wollen niemals jene deutsche Geistestat verleugnen, der unsere Jurisprudenz ihre innere Kraft und ihre weltweite Wirksamkeit verdankt. Vielmehr wollen wir uns bemühen, durch die Pflege des lebendigen Zusammenhanges mit der Vergangenheit die deutsche Rechtswissenschaft vor dem Niedergange zu behüten, der nur allzuleicht auf die Kodifikation zu folgen pflegt. Damit wir nicht erst in später Zukunft von anderen Völkern, die ihrerseits durch Befolgung des deutschen Vorbildes ihre Jurisprudenz wieder erhöht haben, neu lernen müssen, was not tut! Wir wollen daher auch unserer Jugend im akademischen Unterricht die mühevolle Arbeit einer ernsten geschichtlichen Grundlegung, so überflüssig sie der bequemen Oberflächlichkeit erscheinen mag, nicht ersparen. Gerade deshalb setzen wir ja bei den jungen Juristen klassische Bildung voraus und erwarten, seitdem wir in Preußen unbefragt Realgymnasiasten und sogar Oberrealschüler zugeschickt erhalten, von ihnen mindestens den nachträglichen Erwerb des notdürftigen klassischen Rüstzeuges. Allerdings soll das Rechtsstudium zu praktischen Lebensberufen vorbereiten. Aber in allen den mannigfachen Berufszweigen, in denen der Juristenstand Recht zu schaffen und zu verwirklichen hat, wird er seine Aufgabe als Rechtsorgan des Volkes nur dann glücklich lösen, wenn er mit der geistigen Freiheit, die nur durch wissenschaftliche Beherrschung des Stoffes errungen wird, an sein Tagewerk herantritt. Und das wissenschaftliche Verständnis des Rechts ist ohne geschichtliche Vertiefung nicht zu gewinnen. Mag auch der ehemalige Student im Drange der Geschäfte des Richters, des Rechtsanwalts, des Verwaltungsbeamten oder des Bürgermeisters längst das Einzelne vergessen haben, was ihn die Universität von römischem und germanischem Rechte lehrte: immer noch wird er die daraus geschöpfte Geistesbildung bewahren, die den Adel seines Wirkens bestimmt. Nicht umsonst wird er einst aus den alten und doch ewig jungen Quellen der Vorzeit getrunken, nicht umsonst das Werden der Rechtskultur durch die Jahrtausende geschaut, nicht umsonst die verschütteten Werkstätten betreten haben, in denen vergangene Geschlechter gestalteten, was sie der Nachwelt hinterließen. Sondern je lebendiger ihm das geschichtliche Wesen des Rechtes aufgegangen ist, desto treuer wird er den ihm anvertrauten Schatz des geltenden Rechtes verwalten und mit um so mehr Weisheit wird er an dessen Fortbildung mitarbeiten. So glauben wir, wenn wir im Universitätsunterricht das von Savigny und Eichhorn entrollte Banner hoch halten, keineswegs einem einseitigen Anliegen der Wissenschaft Genüge zu leisten, sondern zugleich dem Leben des Staates und des Volkes zu dienen. Wir glauben die Kräfte zu stärken, die den nationalen Organismus gesund erhalten, und gedeihlich zu wirken für die Gegenwart und die Zukunft des deutschen Rechts!

---

3. Aus der Rede des Professors Dr. phil. **Arthur Ludwich** in **Königsberg** zur Feier des Gedenktages von **Immanuel Kants** Geburt am 22. April 1903 („Kant und Böckh über das Wesen der Philologie").

Der überwiegend philologische Unterricht, den Kant im hiesigen Friedrichskollegium genoß, ist an ihm nichts weniger als fruchtlos geblieben. Ein festes Bild von der Philologie stand ihm vor Augen, dessen wesentliche Züge er großenteils vollkommen richtig erfaßt hatte. Auf ihn selbst hätte schwerlich irgend eine andere Unterrichtsmethode tiefer und nachhaltiger eingewirkt. Die philologische ist es unstreitig, die sich am deutlichsten bei ihm offenbart. In seiner virtuosen Beherrschung der lateinischen Sprache und Literatur, in seiner ausgesprochenen Vorliebe für Etymologieen und De-

Digitized by Google

finitionen, in seiner umfassenden Belesenheit und vielseitigen Forschertätigkeit, in seinem durch und durch kritischen Verfahren, in seinem eifrigen Suchen nach wissenschaftlicher Wahrheit, in seinem gefestigten Pflichtgefühl, in seiner echten Humanität und seinen hohen Idealen spüren wir noch teils die einzelnen Phasen, teils die Gesamtwirkung des formell wie intellektuell bildenden Einflusses seiner humanistischen Schulung, in jedem seiner Werke, dem kleinsten wie dem größten, einen nachhaltigen Hauch der Philologie. Kant bildet hierin keine Ausnahme von der Regel. In allem, was sein Jahrhundert Großes auf geistigem Gebiete schuf, in allen damaligen Geistesheroen, in Goethe und Schiller, Winckelmann und Lessing und Hunderten ihrer Genossen ist derselbe Hauch lebendig, derselbe geistige Adel, dieselbe klassische Kraft und Weihe. Einer Wissenschaft aber, die so innig mit der höchsten Blüte unserer nationalen Kultur verwachsen ist, braucht nicht gleich kleinmütig vor der Zukunft zu bangen, wenn die minder ideal gesinnte Gegenwart ihr Wesen verkennt und ihren Wert gering achtet. Wir sind gegenwärtig auch weit davon entfernt, um der wetterwendischen Volksgunst willen die Flügel sinken zu lassen und die Hände in den Schoß zu legen. Im Gegenteil: in keiner früheren Epoche ihres Bestehens seit der Renaissance hat die Philologie sich arbeitsamer und zielbewußter, vielseitiger und gründlicher gezeigt als in der gegenwärtigen; in keiner hat sie ein so gewaltig und unablässig anwachsendes Studienmaterial in kürzester Frist zu bewältigen gehabt und sich solcher schwierigen Aufgabe besser gewachsen bewiesen; in keiner ist der rühmliche Wetteifer unter den gebildeten Nationen, die Denkmäler der Vergangenheit ans Licht zu ziehen, zu bergen und zu nützen, glühender oder fruchtbarer gewesen als heute. Und doch weiß der Philologe so gut wie jeder andere, daß ihm der herrschende Geist der Gegenwart nicht hold ist. Er weiß aber auch, daß seine Wissenschaft niemals um ihren Marktpreis gesorgt hat. Alles bananische Treiben reicht nicht hinan an das ewige Reich der Idee und des Schönen, das ebenso frei ist von jeder Zeitgewalt wie jeder echte Jünger unserer Wissenschaft. Wer sich dieser aus innerem Herzensdrange mit rechter Liebe ergiebt, der wird auch Zeitlebens durchdrungen sein von dem kategorischen Imperativ Kants, jenem erhabenen Pflichtgebot, das uns der heutige Gedenktag in Erinnerung ruft als Stütze für die Gegenwart, als Anker der Hoffnung auf eine idealere Zukunft.

Emil-Müller-Feier.

(Aus den „Dresdener Nachrichten" vom 11. März d. J.)

Herr Oberschulrat Professor Dr. Emil Müller, der an drei sächsischen Gymnasien mit hohem Segen gewirkt hat und jetzt im benachbarten Radebeul seinen Lebensabend genießt, war am vorigen Sonntag der Mittelpunkt einer erhebenden Feier, welche alte Schüler der Fürstenschule zu Grimma und des Gymnasiums zu Freiberg für ihren ehemaligen Rektor veranstaltet hatten. An siebzig Schüler Emil Müllers hatten sich im Saale des Hotel Bristol am Bismarck-Platz zusammengefunden, noch weit mehr hatten schriftlich ihre Freude über das Unternehmen und ihr Bedauern, nicht kommen zu können, ausgesprochen. Mehrere Hundert alter Schüler aber hatten von den ausgesendeten Postkarten Gebrauch gemacht und dem verehrten Manne zu seinem 77. Geburtstage (am 6. März) die Ueberraschung einer Massengratulation bereiten helfen. Zu der hochansehnlichen Versammlung gehörten unter anderen Generaloberarzt Dr. Müller, Chef der Medizinalabteilung im Kriegsministerium, Geh. Justizrat Dr. Grützmann, Geh. Finanzrat Wahle, Geh. Kriegsrat Sturm, Bergdirektor Georgi, Hofprediger Dr. Friedrich, Major Wilsdorf, Major v. Carlowitz vom Generalstab, Kaiserlicher Staatsrat Professor Dr. Koch (einst Kollege Müllers in Grimma), Bürgermeister Härtwig und Superintendent Colditz von Oschatz, Rektor Professor Dr. Meltzer vom Wettin-Gymnasium, zahlreiche Landgerichtsdirektoren und andere Juristen, Pastoren, Gymnasiallehrer, Aerzte, Offiziere usw.

Das Festmahl bot dem Gefeierten reichlich Gelegenheit, sich von der tiefen Verehrung und Liebe zu überzeugen, mit der seine ehemaligen Schüler an ihrem ehemaligen Rektor hängen. Aus der ersten Ansprache, welche Schreiber dieses im Auftrage der

Digitized by Google

alten Grimmenser hielt, teilen wir auf Wunsch einige Stellen mit. Nachdem die Ansprache die Erinnerung an das erste Auftreten Emil Müllers in Grimma wachgerufen hatte, das ihm sofort die Achtung der künftigen Schüler einbrachte, schilderte sie weiter die wachsende Liebe und Verehrung, die sich Müller mehr und mehr erwarb. Dann hieß es weiter: „Wie wußten Sie uns die Seelen zu erschließen für die erhabenen Schönheiten eines Aischylos, eines Shakspeare, eines Goethe, wie wußten Sie uns zu begeistern für den zähen, unermüdlichen Ueberzeugungskampf eines Demosthenes, wie geistvoll wußten Sie uns die tiefen Ideengänge eines Plato zu denken, wie uns zu erwärmen für die strenge Wahrheitsliebe und die Schärfe der Charakterisierung eines Thukydides, wie plastisch erstand vor uns das Bild Ihres Lieblings Sokrates, wie anschaulich wuchs das Bild jener Kaiserzeit vor uns empor, als ein Tacitus seinen Mißmut zu kurzen, herben Sätzen zusammenballte! Und wie wußten Sie weiter in unsere Herzen die Liebe zu König und Kaiser, zu Vaterland und Reich einzupflanzen, ohne je in den Schmeichlerton zu verfallen, der in geraden Seelen oft das Gegenteil des Gewünschten erzeugt; wie beglückte uns ein kurzes Lob aus Ihrem Munde, wie traf uns Ihr oft nur zu berechtigter Tadel oder der grollende Unmut, wenn wir dem hohen Fluge Ihres Geistes nicht rasch genug zu folgen vermochten. . . . . Und die Eigenschaften, für die Sie uns mit Ihren Worten begeisterten, die Pflichttreue und der Mannesstolz, die Liebe zum Vaterland und die Liebe zur Wahrhaftigkeit, die Tatkraft und die Charakterfestigkeit, die Treue gegen sich selbst und das muntige persönliche Eintreten für das als wahr und recht Erkannte, gleichgiltig der Folgen für die eigene Person — alle diese hohen Tugenden, die der Jüngling üben und der Mann draußen im Leben betätigen soll — die lebten Sie uns selber vor, der Macht des Wortes gesellten Sie die höhere Macht des Beispiels. Des werden wir Ihnen Dank wissen unser ganzes Leben lang." Zum Schluß gedachte der Redner der regen geistigen Tätigkeit, die Emil Müller noch bis heute entfaltet: siehe Monatsbeilage des Dresdner Anzeigers 1901 und 1902 unter E. M.; ein Lebensbild des Sokrates geht auf dem Schreibtische Müllers der Vollendung entgegen. Von dem dreifachen Hoch, das der Redner am Schluß ausbrachte, widerhallte der weite Saal.

Als Vertreter der Freiberger sprach Justizrat Heisterbergk. Er schilderte in gemütvoller, von Humor getragener und zu Herzen gehender längerer Rede Müllers Wirken am Gymnasium zu Freiberg und brachte als ältester seiner dortigen Schüler eindrucksvoll deren Verehrung und Dank dar. Weiter gedachten andere Redner der Gattin und des Sohnes Emil Müllers (Professors der Physik in Chemnitz) und des Staatsrats Professor Dr. Koch, der nach seiner Tätigkeit in Grimma noch jahrelang in Rußland im Dienste deutscher Gesellschaften die Fahne treudeutscher Gesinnung und deutscher Wissenschaft hochgehalten hat. Die Redner waren Konrektor Professor Dr. Rachel, Geh. Finanzrat Wahle und Dr. med. Nestmann. Ein herrliches Tafellied vom Pastor emeritus O. Müller in Weinböhla wurde auf Verlangen zweimal gesungen. Oberschulrat Emil Müller ergriff wohl fünfmal das Wort, und dabei hatten die lautlos lauschenden Hörer hinreichende Gelegenheit sich zu überzeugen, daß ihr alter Rektor noch immer die geistesfrische, anregende, hinreißende Persönlichkeit ist, als die er in ihrem Gedächtnis leben wird, so lange sie selbst leben. Einen Jubel von Begeisterung erregte unter den ältesten Grimmensern von 1872 der Schluß seiner Ansprache, als er Concordia und Fidelitas leben ließ [zwei Grimmaer Gymnasiastenverbindungen, die er sechs Wochen nach seinem Eintritt in Grimma aufhob]. Ehe der Gefeierte in später Stunde den Saal unter einem dreifachen brausenden Hoch verließ, wurde ihm noch ein kostbares Postkartenalbum überreicht, das die Erinnerungen an den 77. Geburtstag bewahren soll.

Wenn alle Tag' im Jahr gefeiert würden,
So würde Spiel so lästig sein wie Arbeit:
Doch seltne Feiertage sind erwünscht,
Und nichts erfrent wie unversehne Dinge.

Die Emil-Müller-Feier am vorigen Sonntag war ein solcher seltner Festtag, so erhebend und eindrucksvoll, wie wenige. Er wird allen Teilnehmern unvergeßlich bleiben. Eine Frucht der Feier wird ein künftiger Grimmenser-Abend sein.

Die Reformschule auf der deutschen Städteausstellung in Dresden.

Daß die Reformschule von ihren Anhängern in der Dresdener Stadtverordnetenversammlung am 18. Oktober v. J. mit unglaublich verkehrten Argumenten empfohlen worden ist, fühlen selbst sonstige Verteidiger der Reform. Was nun das Wort schlecht gemacht, soll das Bild gut machen: wir leben ja im Zeitalter der Illustration. Die Stadt Dresden hat für die deutsche Städteausstellung ein großes Bild herrichten lassen, um die Unterschiede

Digitized by Google

und Vorzüge der Reformschulen ad oculos zu demonstrieren. Doch lassen wir das Organ des Dresdener Stadtrats selbst darüber sprechen. In der außerordentlichen Beilage zum Dresdener Anzeiger vom 13. August sieht man eine Reproduktion des Bildes und darunter folgende Worte, zu denen als Kommentar die Auszüge aus den erheiternden Verhandlungen der genannten Versammlung im letzten Heft des vor. Jahrgangs unserer Zeitschrift dienen können.

„Genau 50 Städte haben sich an der Ausgestaltung der Abteilung V (der Schulabteilung) beteiligt. Diese Beteiligung ist so stark und mannigfaltig, daß ungefähr ein Achtel der Gesamtfläche des großen Ausstellungspalastes von der Schulabteilung bedeckt wird. Nach Inhalt und Stoff zerfällt sie in sechs Untergruppen, nämlich: A. Verwaltung, B. Schulgebäude, C. Ausstattung der Schulen, D. Unterrichtsbetrieb, E. Schulgesundheitspflege, F. Bildungsanstalten für Erwachsene. Die Gruppe Verwaltung bietet in der Hauptsache tabellarische, statistische und zahlenmäßige Uebersichten, Darstellungen der Entwicklung einzelner Schulen in ihren Schülerzahlen, Lehrergehältern, Lehrplänen u. s. w. Zu den interessantesten Darstellungen gehört jedenfalls die recht zeitgemäße des Lehrplans des neuen König-Georg-Gymnasiums in Dresden-Johannstadt. Es ist bekanntlich eine Reformanstalt, der der Frankfurter Reformlehrplan zugrunde liegt. In den drei untersten Klassen ist nicht das Latein, sondern das Französische die grundlegende Fremdsprache. Damit gewinnt das Human- und Realgymnasium einen gemeinsamen Unterbau. Das Latein tritt erst in Untertertia auf; die Gabelung in eine humanistische und realgymnasiale Seite erfolgt mit Untersekunda und zwar mit dem Eintritt des Griechischen beziehentlich Englischen. Neben finanziellen Vorteilen für die Gemeinde erwächst namentlich den Eltern der nicht hoch genug zu schätzende Vorteil, daß sie 3, respektive 5 Jahre Zeit gewinnen zur schwerwiegenden Entscheidung für die gymnasiale oder realgymnasiale Ausbildung ihrer Söhne. Auf dem über 4 qm großen Bilde werden die einzelnen Lehrfächer durch entsprechende Vertreter dargestellt. Die Größe derselben, durch umschreibende Rechtecke bestimmt, steht im Verhältnis zur wöchentlichen Stundenzahl. An der Spitze dieses Repräsentantenzuges, der das Humanygymnasium alten Stiles darstellt, steht Cäsar mit 72 Stunden. Ihm folgen Homer für Griechisch (42 Stunden), Archimedes für Mathematik (33), Schiller für Deutsch (25), Mommsen für Geschichte (21) u. s. w. Auf der entgegengesetzten Seite wiederholt sich der Zug zur vergleichenden Darstellung des Realgymnasiums. Latein setzt aber nur mit 51 Stunden ein, die Linie verläuft flacher. Der Zug der Vertreter des Reformgymnasiums erscheint in seinen Größenverhältnissen am ausgeglichensten, was sich aus den Zahlenfolgen ergibt. Im gymnasialen Aste der Reformschule tritt Latein mit nur 50, im realen Teile mit nur 38 Stunden auf. Gegenwärtig ist die Dresdner Reformschule die einzige Sachsens; wie wir hören, trägt sich Zwickau mit der Absicht, die Nachfolge anzutreten."

„Von anderen Reformanstalten finden wir in der Ausstellung Berichte Hannovers über die Leibnizschule (Nr. 1264), Breslaus über sein Gymnasium und Realgymnasium zum Heiligen Geist (1254) und schließlich Zeichnungen der Hohenzollernschule (1379) in Schöneberg bei Berlin. Der Bericht Breslaus verzeichnet die dauernd rege Teilnahme des Publikums für die Reformschule, die bereits seit 1895 besteht. Die Frequenz ist eine höhere, die Versetzungsergebnisse sind besser geworden. Das Elternpublikum, aus dem sich die Schüler der Anstalt rekrutieren, besteht zu 79% aus Kaufleuten, Fabrikanten, Gewerbetreibenden, städtischen Beamten. Die höheren Stände verhalten sich noch abwartend. Es ist wohl mit Sicherheit anzunehmen, daß die Reformschulen siegreich ihren Einzug in allen größeren Gemeindewesen halten werden, ihre Einrichtung hat sich als Notwendigkeit herausgestellt."

Interessant ist, daß hier als besonderer Vorzug der Reformschulen ein höherer Grad der Ausgeglichenheit bezüglich der Verteilung der Stunden auf die verschiedenen Lehrgegenstände erscheint. Denn gerade die umgekehrte Eigenschaft, die sehr reiche Ausstattung gewisser Gegenstände mit Stunden und das infolge davon notwendige starke Zurücktreten anderer, zeigt sich klar, wenn man das Verhältnis der den verschiedenen Fächern zugewiesenen Stundensummen innerhalb der einzelnen oberen Klassen, nicht im Verlauf der ganzen Schulzeit, ins Auge faßt, und diese Tatsache hat ja zu manchen Klagen auch auf der Kasseler Konferenz geführt: auch der Direktor des oben gerühmten Gymnasiums „Zum heiligen Geist" in Breslau ist mit der Lehrplangestaltung des Reformgymnasiums keineswegs durchweg einverstanden (vgl. das Konferenzprotokoll S. 19. 47).

Wenn aber auch die Schöneberger Reformanstalt oben genannt wird und wenn außer anderem auch von den finanziellen Vorteilen der Neuordnung gesprochen wird, so mag darauf aufmerksam gemacht werden, daß Dr. C. Rothe, Professor am Prinz-Heinrichs-Gymnasium zu Schöneberg-Berlin, in dem Schöneberger Grundbesitzerverein am 14. Mai d. J. einen Vortrag gehalten hat, der dem wesentlichen Inhalt nach in der Deutschen Grundeigentümerzeitung vom 10. Juni veröffentlicht ist und der aus finanziellen wie anderen Gründen die Verbindung eines Gymnasiums und einer Oberrealschule in der sogenannten Hohenzollernschule zu Schöneberg aufzuheben und das Gymnasium in ein Normalgymnasium zurückzubilden empfiehlt. U.

Digitized by Google

Noch einmal die griechischen Abiturientenreden.

(Vgl. Heft III S. 148.)

Die an die Gymnasien nach Normalsystem von Hrn. Geheimerat Matthias gerichtete Aufforderung, es dem Goethegymnasium nachzutun und ihre Abiturienten gleichfalls griechische Reden halten zu lassen, regt verschiedene Leute auf, die natürlich davon nichts wissen, daß Normalgymnasien dem Reformgymnasium in dieser Beziehung schon lange vorangegangen sind. Der Herausgeber des „Geographischen Anzeigers", Dr. Herm. Haack, schreibt darüber in der Augustnummer seiner Zeitschrift:

„In einer mir vorliegenden Tageszeitung wird diese griechische Rede meinem Gefühl entsprechend als Prunkstück bezeichnet und der Wunsch ausgesprochen, die Reformgymnasien möchten um solcher Kunststücke willen sich nicht von dem Wege ihrer eigentlichen Bestimmung ablenken lassen. Im pädagogischen Wochenblatt Nr. 35 vom 17. Juni kommt ein Oberlehrer Dr. G. unter der Ueberschrift: Hat die griechische Abiturientenrede vom 4. April 1903 am Frankfurter Goethe-Gymnasium eine Bedeutung für die alten Gymnasien? ebenfalls zu einer glatten Ablehnung des Urbildes, indem er das Dilemma aufstellt: Entweder sind solche Leistungen wie die von Frankfurt a limine zu verwerfen oder es muß zu ihrem ordnungsmäßigen Betrieb offiziell Raum geschaffen werden durch Vermehrung der Stundenzahl im Griechischen und Lateinischen: die Mahnung ist weder ein Ruhm für das Reformgymnasium noch ein annehmbarer Sporn für das alte Gymnasium. — Ich mache auf diese Aeußerungen aufmerksam einmal, weil sie mir vom allgemein-pädagogischen Standpunkte wichtig sind und ich einen einseitig fachegoistischen Standpunkt unter allen Umständen für verwerflich halte, dann aber wegen ihrer symptomatischen Bedeutung. Denn das Reformgymnasium ist (wie ich immer wieder zu zeigen versuchen werde) wenn nicht als Etappe, sondern als endgiltige Form gedacht, eine augenscheinliche Gefahr für die Entwicklung der modernen Disziplinen, im besonderen für die Erdkunde. Aus den Altphilologen wird eine übergeordnete Lehrerkategorie gemacht, selbst am Realgymnasium stört das Eingreifen des Lateinischen die harmonische Entwicklung des Lehrgangs, das selbstverständliche Ziel unserer Bestrebungen, das Obergymnasium wird schwerer zugänglich, an der größeren Anzahl der Realgymnasien haben wir direkt einen Stundenverlust nach obenhin zu verzeichnen. Dazu kommt nun, daß das Mißtrauen der Altphilologen alter Observanz gegen die Neuerung in vielerlei Aeußerungen die Befürchtung ausgesprochen hat, das Reformgymnasium bedeute eine Zurückdrängung der alten Sprachen, während gerade das Gegenteil augenscheinlich der Fall ist. Diese Aeußerungen haben sich nun zu einem Drucke auf die Reformbewegung verdichtet, der zu jenen Uebertreibungen und Prunkstücken vermutlich geführt hat. Es wird unsere Aufgabe sein, unser berechtigteres gegenteiliges Mißtrauen deutlich und häufig auszusprechen. Schon jenes Druckes wegen von humanistischer Seite her ist die Wirksamkeit eines Gegendruckes unerläßlich."

Uns wundert, daß nicht auch gleich Front gegen die Praxis im Lateinunterricht des Goethegymnasiums gemacht ist, die gleichfalls von Matthias den Normalgymnasien gewissermaßen als Muster vorgehalten worden ist, auf der Junikonferenz, wo er von der notwendigen Hebung der lateinischen Leistungen (Protok. S. 129) sprach: „Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend zu festigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnasium wird sich doch das Recht nicht nehmen lassen und Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen tatsächlich in ganz erfreulicher Weise." Wozu ich nur bemerken möchte, daß auch was in dieser Hinsicht an der Reinhard'schen Anstalt geleistet wird, durchaus kein Plus ist gegenüber dem, was ich noch in den letzten Jahrzehnten an verschiedenen Normalgymnasien erlebt habe, wie ich denn z. B. in Tauberbischofsheim einem Abiturientenexamen beigewohnt, bei dem in der lateinischen Prüfung der Examinator (Direktor J. H. Schmalz) durchweg lateinisch sprach und lateinische Antworten forderte, die recht fließend und fast durchweg korrekt ausfielen.

Wenn man aber fragt, welchen vernünftigen Zweck denn solche Anwendungen der griechischen und der lateinischen Sprache hätten, und sie unnütze Quälereien der Jugend oder eitele Prunkstücke schilt, die dem allein Wichtigen, der Lektüre, in unverantwortlicher Weise Zeit rauben, so würde ich meinerseits erwidern, daß sich mir durch jahrzehntelange Praxis der Satz von dem engen Zusammenhang des Verstehens und Könnens speziell auf dem Gebiet des altsprachlichen Unterrichts immer mehr bewährt hat und daß ich die bedeutendsten Erfolge in der Lektüre hinsichtlich ihres Umfangs wie der Sicherheit des Verständnisses da erreicht gesehen habe, wo die Schüler zugleich den

Digitized by Google

höchsten von mir beobachteten Grad in der Anwendung der antiken Idiome erreicht hatten. Auch für das Quantum, das im Goethegymnasium gelesen werden kann, liegt meines Erachtens der Hauptaufklärungsgrund, wie ich schon einmal bemerkt habe, neben der Tüchtigkeit der Lehrer und dem Eifer der Schüler in dem Umstand, daß dort die Uebungen im Gebrauch des Lateinischen und Griechischen so eifrig bis obenhin gepflegt werden. Die Sache ist auch psychologisch sehr wohl zu verstehen. Wer aber der von mir mit sehr Vielen geteilten Erfahrung nicht glauben will, der muß meinetwegen Uebungen, wie sie auch Matthias so entschieden befürwortet, überhumanistisch nennen, ein Ausdruck, den der Antihumanismus zwar nicht erfunden, aber mit Behagen adoptiert hat. Begreiflich ist er immerhin noch eher, wenn er auf griechische Abiturientenreden und Lateinsprechen angewandt, als wenn er dafür gebraucht wird, wofür er im vorigen Jahr ersonnen worden ist. U.

Eine deutsche Nationalschule.

[Wir haben uns im vorigen Jahrgang S. 48 erlaubt, die Aufmerksamkeit unserer Leser auf die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande" zu lenken, die inzwischen unter der Redaktion des jetzt nach Galatz übergesiedelten Herrn Hans Amrhein und des Herrn Dr. Bernhard Gaster in Antwerpen bis zu Nr. 8 des II. Jahrgangs gelangt ist und sich als Organ des Vereins deutscher Lehrer im Ausland durchaus bewährt hat. Wir sind überzeugt, daß auch die unten geschilderte Unternehmung Interesse bei den Lesern des „Humanistischen Gymnasiums" finden wird, weungleich es sich dabei nicht um Gründung eines Gymnasiums handelt. Der folgende Bericht stammt aus der Feder des Professors Dr. A. Koch, der sich durch seine Vorlesungen über Journalistik und seine journalistischen Uebungen an der Heidelberger Universität einen Namen gemacht hat. U.]

Zu Wertheim, dem am Zusammenfluß der Tauber und des Mains malerisch gelegenen alten badischen Städtchen, ist vor Kurzem eine Schöpfung ins Leben getreten, zu der vaterländisch gesinnte Männer in ernster Vorarbeit den Grund gelegt haben und deren Wesen und Ziele eine kurze Beleuchtung wohl auch in diesem Blatt rechtfertigen.

Durch besonders organisierte Erziehung und Unterweisung sollen dort deutsche Knaben und Jünglinge ohne Unterschied der Konfession und besonders solche, deren Eltern im Auslande leben, zu Trägern und Vorkämpfern deutscher Kultur und Arbeit in der weiten Welt herangebildet werden. Die „deutsche Nationalschule zu Wertheim a. M." will keine Lehranstalt sein, die Lehrlinge zu einem Geschäfte oder Amte anlernt, also keine bloße Lern- oder Fachschule, sondern sie will vor allem Erziehungsschule sein, und zwar eine solche, die ihre Zöglinge zu dem hohen Berufe befähigt, außerhalb der Reichsgrenzen die allgemeinen deutschen wirtschaftlichen Interessen zu fördern, sowie der Pflege der deutschen Kultur in Sprache und Gesittung zu dienen. Die Erweckung und Kräftigung des Nationalgefühls, die Liebe zum deutschen Volkstum sollen der Ausgangs- und der Zielpunkt ihrer Erziehung und ihres Unterrichts sein. Die Schule soll eine Vollanstalt sein, die ihre Wirksamkeit auf neun Jahre, beginnend mit dem 9. oder 10. Lebensjahre, ausdehnt. Gegenüber den allgemein bildenden Schulen erleidet sie eine Verengerung durch ihren Sonderzweck der Ausbildung der Zöglinge für die Auslandstätigkeit und durch ihren vorwiegend wirtschaftlichen Charakter. Denn sie ist aus der Ueberzeugung erwachsen, daß in der Gegenwart Erhaltung und Förderung des Deutschtums in der Welt und Steigerung der weltwirtschaftlichen Erfolge im engsten Zusammenhang stehen. Aber das neue Unternehmen steckt sich seine Ziele doch wiederum weiter als die fachlichen Kolonialschulen, die ihre Lehrzeit nur auf wenige Jahre und ihre Ausbildung auf die Tauglichkeit für die deutschen Kolonien beschränken. Von allen andren Schulen unterscheidet sich die „deutsche Nationalschule" dadurch, daß sie in ihrem Unterbau zweigliedrig, in ihrem Oberbau eingliedrig ist. In ersterem, der ausschließlich der allgemeinen Bildung dient, bleiben im Unterricht die Volksschüler fast durchgehend von den Mittelschülern gesondert. Im Oberbau weicht diese Gliederung einer Verschmelzung im Unterricht, wie sie der Einheitlichkeit der wesentlichsten Bedürfnisse und Forderungen der Auslandstätigkeit entspricht. Erst im letzten Jahr soll wieder eine teilweise Sonderung im Unterricht nach den Erfordernissen der engeren Berufswahl eintreten. Die unterrichtliche Einheit der Oberstufe verbindet sich mit der erzieherischen Einheit eines Internates, während die Besucher der Volksschule in sorgfältig ausgewählten Familienpflegen untergebracht werden. Der Unterrichtsplan schreibt für die Volksschüler den vollen Unterricht ihrer Schule vor, neben dem sie noch Handfertigkeits-Unterricht und Unterweisung nach der Methode des Amerikaners Liberty Tadd erhalten. Diese be-

Digitized by Google

ruht hauptsächlich im Unterricht im Zeichnen und Modellieren, die zur Bearbeitung von Nutzmaterial überführt. Nach fünfjährigem Unterricht wird den Volksschülern ein Ergänzungsunterricht im Englischen und in der Mathematik erteilt werden, um sie zur Aufnahme in das Internat zu befähigen. Die Mittelschüler, die das humanistische Gymnasium in Wertheim als Gäste besuchen, erhalten an Stelle der fortfallenden alten Sprachen einen Ergänzungsunterricht nach Tadd, ferner Unterricht in Handarbeit, Naturkunde, Mathematik, Kulturkunde und Englisch. Im Oberbau soll gelehrt werden: die neueste Geschichte der europäischen Kulturvölker, insbesondere Deutschlands, mit besonderer Berücksichtigung der Geographie und Ethnologie, kulturgeschichtliche Bilder, vornehmlich aus der deutschen Vergangenheit, zugleich als Vorstufe einer allgemeinen Siedlungskunst, deutsche Literaturkunde in ausgewählten Einzeldarstellungen, Naturlehre, Physik, Chemie u. s. w., Mathematik, Wirtschaftskunde, Hygiene, neuere Sprachen, praktische Betätigung in den Anlagen, Werkstätten und Laboratorien der Anstalt (in Handwerk, Gärtnerei, Landwirtschaft, Wirtschaftsbetrieb, kaufmännischer Buchführung), ferner Leibesübungen und jegliche Art von Sport zur Ausbildung einer selbstvertrauenden und frohmütigen Individualität.

Alles in allem genommen ein Programm, dem jeder Vaterlandsfremd ohne Unterschied des Standes, der Partei und des Bekenntnisses seine Zustimmung erteilen kann, und wohl geeignet, das hohe Ziel, das sich die neue Schule steckt, zu erreichen. Zweifellos ist bei der Ausdehnung der deutschen Erwerbstätigkeit auf dem Weltmarkte eine Schule zum Bedürfnis geworden, die ihre Zöglinge für den Auslandsdienst besonders brauchbar macht und sie zur Hochhaltung der nationalen Idee in der Fremde erzieht. Die Volksgenossen dort draußen aber werden erst recht die Errichtung einer Anstalt begrüßen, die ihnen die Möglichkeit gibt, ihren Söhnen eine deutsche Bildung im alten Vaterlande selbst zuteil werden zu lassen, welche sie dem eigenen Volkstum erhält und doch für die eigenartigen Aufgaben, die ihrer in der neuen Heimat warten, besonders brauchbar macht. Die neue Schule wird gewiß dazu beitragen, einen dauernden und wachsenden Wechselverkehr zwischen den Deutschen im Auslande und Inlande herbeizuführen mit dem doppelten Erfolge der Steigerung des Anteils unseres Reiches an der Weltwirtschaft und der Förderung friedlicher deutscher Weltpolitik, ohne die deutschen Auslandssöhne irgendwie von der Treue gegen ihre Staaten und Regierungen abwendig zu machen. So entspricht diese Schulgründung einem nationalen Bedürfnisse, und sie hat sich ein klares und erreichbares Ziel gesetzt. Darum erscheint auch die Hoffnung ihres verdienten Vorsitzenden, des Herrn Majors a. D. Albert Kreßmann in Karlsruhe, berechtigt, daß diesem jüngsten Sprossen nationaler Begeisterung und Opferwilligkeit die Anerkennung der leitenden Kreise unseres Volkes nicht fehlen werde.

Adolf Koch.

[Die Schule wird Anfang September dieses Jahres, vorläufig mit Untertertia, eröffnet werden. Von auswärts sind drei Schüler da, von Wertheim und Umgegend zwölf. Vorderhand nehmen die jungen Leute noch am Unterricht im Gymnasium als Gäste teil, doch ist beabsichtigt, auch die Unterstufe möglichst bald auf eigene Füße zu stellen. U.]

Erwiderung.

[Auf die unten folgende Erwiderung wird Herr Direktor Julius Keller, dem sie noch nicht zu Gesicht gekommen, im nächsten Heft antworten, wenn er sich dazu veranlaßt fühlt. U.]

In der [vor]letzten Nummer, Heft I und II, des Humanist. Gymnasiums [S. 70] widmet Herr Kollege J. Keller-Lörrach meinem Buche „Grundlinien idealer Weltanschauung" eine Besprechung. Finde ich ein Buch irgendwo besprochen, so will ich Klarheit gewinnen über die Fragen: Was will der Verfasser, und wie kommt er seiner Aufgabe nach? Soweit sich der Herr Referent hierauf beschränkt, kann ich mit seinem Urteile ganz zufrieden sein und schulde ihm Dank. Wo er aber weitergeht und zeigen zu müssen glaubt, was ein Nicht-Katholik alles nicht geschrieben hätte, laufen, meine ich, einige Unrichtigkeiten oder Undeutlichkeiten mit unter.

Referent liebt Zitate nicht; andernfalls hätte er auch gewiß bei der Bemerkung: „er würde sich Konstruktionen schwerlich zu eigen machen, wonach die Kirche nichts vom Heidentum entlehnt hat" den S. 273 folgenden Adversativsatz nicht weggelassen, durch den die Behauptung, daß die Kirche nichts entlehnt hat, erst ihre Klarlegung und Richtigstellung erhält. — Der Analogieschluß S. 173, den der Referent so sehr beanstandet, lautet: a, b, c, d bilden eine gewisse Einheit, die wir Kultur nennen; den inneren Gehalt von a, b, c, haben wir allmählich schätzen gelernt, sollte er bei d nicht vielleicht auch vorhanden sein? Der mitteralterliche Baustil, das mittelalterliche

Digitized by Google

Recht und Genossenschaftswesen, und ich könnte noch hinzufügen, die mittelalterliche Poesie wurden in der Zeit der Aufklärung noch allgemein verachtet, successiv wuchs das Verständnis dafür und heute erfreuen sie sich einer gewissen Wertschätzung; liegt es bei dem eintheitlichen, geschlossenen Charakter der mittelalterlichen Kultur nicht nahe, anzunehmen, daß auch noch der mittelalterlichen Philosophie Verständnis und Wertschätzung einst zu teil werde? Kann der Herr Referent diesem Analogieschluß nicht folgen, so ist das wohl seine persönliche Sache; daß sein protestantischer Standpunkt ihn daran hindere, glaube ich nicht recht, interessant wäre es freilich. Daß der obige Analogieschluß durchaus nicht so abseits liegt, dafür bringt dasselbe Heft des „Humanistischen Gymnasiums" einen beachtenswerten Beleg in dem kurzen Referat über den Vortrag des Herrn Professor Kurt Breysig aus Berlin, S. 27, der „als echt germanisch in der Kultur des Mittelalters nicht nur die gotische Architektur und Plastik, die altdeutsche, insbesondere die altkölnische Malerschule und die Mystik, sondern auch die Scholastik hinstellte". Dem betreffenden Referenten erschien diese Behauptung freilich auch bedenklich. Den Zeitgenossen gings ähnlich so, als 1772 Goethe seinen Aufsatz „Von deutscher Baukunst" veröffentlichte!

Ferner meint der Herr Referent: „Ein Akademiker, der nicht von Jugend auf gewöhnt worden wäre, alle Erscheinungen des menschlichen Lebens in den Gesichtswinkel der katholischen Autorität einzustellen, würde sich schwerlich mit der Vulgata als der letzten Quelle christlicher Wahrheit abfinden lassen; und wenn er wirklich die Fähigkeit hätte, die Anfänge der Völkergeschichte unbefangen zu betrachten, so würde er schwerlich in der bunten Mannigfaltigkeit des Heidentums allenthalben Reste einer gemeinsamen Urosfenbarung entdecken können." „Wenn er wirklich die Fähigkeit hätte!" Also hat er sie aller Wahrscheinlichkeit nach nicht! „er!" Wer? Der Satzkonstruktion nach doch offenbar der „Akademiker, der nicht von Jugend auf gewöhnt worden wäre ... in den Gesichtswinkel der katholischen Autorität einzustellen", also, um statt der langen Umschreibung einen kurzen Begriff im gleichen Sinne zu gebrauchen: ein Nicht-Katholik! Ich möchte nicht so engherzig sein, obige Fähigkeit bei Nicht-Katholiken von vornherein in Zweifel zu ziehen, wie es der Referent offenbar tut. Auf welche Stelle im Buch sich das Abfinden mit der Vulgata als der letzten Quelle christlicher Wahrheit beziehen soll, weiß ich nicht. Wenn der Referent meint, dem Katholiken und nur ihm sei die Vulgata die letzte Quelle christlicher Wahrheit, so dürfte er damit wahrscheinlich in seinen eignen Glaubenskreisen dem größten Widerspruch begegnen.

Ich liebe es nicht, auf Referate zu erwidern, da aber aus Stillschweigen leicht falsche Schlüsse gezogen werden, glaubte ich diesmal nicht schweigen zu sollen.

Friedberg in Hessen. Professor Dr. J. Seidenberger.

Literarische Anzeigen.

Was versteht man unter nationaler Erziehung? Vortrag, gehalten zu Bonn am 16. April 1903 von **Oskar Jäger**. Wiesbaden bei Kunzes Nachfolger 1903. 21 S. Preis 50 Pfg.

Da Freund Jäger während der letzten Wochen von Hause abwesend war und aus diesem Grund bei dem vorliegenden Heft nicht mittun konnte, so ist es uns doppelt erfreulich, ihn hier in der dritten Person (als *προσωπον περι ου ο λογος* nach uralter Definition) auftreten lassen zu können.

Es geschieht wegen eines Schriftchens, dessen Umfang in starkem Kontrast mit dem Inhalt steht und das keineswegs nur von den Gymnasialfreunden, auch nicht bloß von allen für das höhere Schulwesen Interessierten, sondern ebenso und besonders von allen, welchen das Volksschulwesen am Herzen liegt, gelesen zu werden verdient, entstanden aus einem Vortrag, den Jäger bei einem Ferienkurs rheinischer Elementarlehrer zu Bonn gehalten hat. Aus den einleitenden Worten erfahren wir, daß er vor Zeiten, als er das Progymnasium in Moers dirigierte, lebhafte Beziehungen auch zu den Volksschullehrern des Kreises unterhalten und sich auch nicht selten bei ihren Monatskonferenzen mit Vorträgen beteiligt hat. Das hat er nun an seinem Lebensabend (wo ihm ja die Belehrung älterer Stufen als amtliche Tätigkeit zugefallen ist, die er mit nicht minderem Eifer und Erfolg als die frühere Schultätigkeit übt) gern noch einmal getan, tuts wohl auch noch öfter, und hat sich ein Thema gewählt, über das — Gott sei's geklagt — von den Schriftstellern über Volksschulpädagogik ebenso wie von denen über das sogenannte höhere Schulwesen mündlich viele Phrasen gemacht worden sind. Ganz mit Recht sagt der Verf. auf S. 2: „Das Wort national ist bei uns zu einem Stich- und Zauberwort geworden, das Allem angehängt wird und jede Tür

Digitized by Google

öffnen soll, eines jener sogar gefährlichen Worte, die nach Goethes Spruch eben, wo Begriffe fehlen, zur rechten und auch manchmal sehr zur unrechten Zeit sich einstellen." Da erfreut nun die strenge, aber nicht etwa kalte, sondern mit tiefer Wärme verbundene Logik, mit der J. die Frage, die er sich gestellt hat, behandelt und erinnert an das Wort, das Schrader in der von unserm Verein dem Siebzigjährigen dargebrachten Adresse gesprochen hat: „In einer Zeit unklarer Gährung hat er allezeit Klarheit gesucht und Wahrhaftigkeit bewiesen." Und nicht bloß im Allgemeinen spricht er in dem Bonner Vortrag von der wirklichen nationalen Erziehung und von den Abwegen, die man vielfach von Lehrern in ihrem politischen Denken und Verhalten eingeschlagen sieht, von dem Chauvinismus und von der prinzipiellen Parteilosigkeit in den inneren Angelegenheiten des Vaterlandes und von der „byzantinischen Beflissenheit, mit der man den gesunden monarchischen Zug, der unserem Volke angeboren ist und sich in dem letzten Vierteljahrhundert neu belebt und gekräftigt hat, bei jeder Gelegenheit in leeren Phrasen oder in unwahren Uebertreibungen schäumen läßt"; sondern er verfolgt, was die einzelnen Unterrichtsgegenstände für nationale Erziehung zu leisten haben, und spricht dabei auch ein Wort über Zweck, Segen und nationale Bedeutung des lateinischen und griechischen Unterrichts zu den Lehrern der Volksschule. Und nun möchte ich nichts weiter anspläudern, sondern sage: Lieber Leser, lies! Nur dies noch, daß hier durchweg die heilvolle, dem Zeitbedürfnis entsprechende Tendenz hervortritt, die ganze Lehrerwelt, einschließlich der Volks- und Hochschullehrer, zu einer engeren Verbindung zusammenzuschließen. U.

Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten, hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse nach amtlichen Quellen herausgegeben von **Adolf Beier**, Kanzleirat im Ministerium der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten. Zweite, gänzlich durchgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage. Halle, Waisenhaus. 1902. 565 S. 8 Mk.

Ich weiß nicht, ob es ein Buch gibt, in dessen zweiter Auflage das „vermehrt" mehr Berechtigung hat und Inhalt wie Umfang in dem Maße gegenüber dem ersten Erscheinen gewachsen ist, wie in dem vorliegenden. 1899 erschien es in dem seit langer Zeit durch wichtige pädagogische Publikationen ausgezeichneten Verlag 285 Seiten stark in klein Oktav; zieht man zugleich das große Format in Betracht, das es jetzt angenommen, so ergibt sich nicht eine Verdoppelung, sondern eine Verdreifachung. Und es sind ja auch nicht bloß die einzelnen Abschnitte der ersten Auflage wesentlich bereichert, sondern zehn neue hinzugekommen: im ersten Teil Abschnitt I Errichtung, Anerkennung, Revision, Verstaatlichung höherer Schulen, Vorschulen, höhere Privatschulen; III. Lehrmittel und Bibliotheken; VII. der Unterricht; VIII. Schulzucht; IX. die Gebäude der höh. Schulen; X. Gesundheitspflege; XI. Schulprogramme; XII. Schulgeld; und im zweiten, die Lehrer betreffenden Teil VI. Dienstwohnungen; XI. Förderung der Lehrer in den wissenschaftlichen Bestrebungen. Gegenüber der Bedeutung, die das preußische höhere Schulwesen nicht bloß für Deutschland, sondern für die gesamte Welt hat, soweit sie höhere Schulen besitzt, und gegenüber der Fülle seiner amtlichen Regelungen, in Anbetracht besonders auch der vielfachen starken Wandelungen, die dieselben in den letzten Jahrzehnten erfahren haben, braucht, meinen wir, ein Wort über Unentbehrlichkeit nicht weiter gesprochen zu werden. Nur darauf möchten wir noch aufmerksam machen, daß nach einer Bemerkung des Vorwortes „weitere sich auf das höhere Schulwesen beziehende Gesetze, Verordnungen und Verfügungen, welche nach der Herausgabe dieser Auflage ergehen werden, in jährlichen Ergänzungsheften Aufnahme finden sollen, bis eine Neuauflage des Buches erforderlich erscheint". U.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von **W. Rein**. Zweite Auflage. Langensalza, Beyer u. S. 1903.

Soeben erschien die zweite Hälfte des 1. Bandes in der zweiten Auflage, von Beobachtungsgabe—Degeneration, psychische reichend, mit der Ankündigung, daß der Preis des Halbbandes vor Erscheinen des 3. Halbbandes 7.50 Mk. beträgt, dann aber eine Preiserhöhung eintreten wird. Was wir an dem ersten Halbband im Jahrgang 1901 unserer Ztschr. rühmen konnten, gilt auch vom zweiten. Neu sind hier folgende Artikel: Beobachtungsgabe von R. Bärwald, Beredsamkeit von W. Münch, Bescheidenheit von C. Andreä, H G Brzoska von W. Rein (mit Abdruck eines Artikels der Allgem. deutschen Biogr. von dem Archäologen B Stark), Buchführungskunde und Bürgerkunde von K. Kohlstock, Christentum von Fr. Naumann, Christentum und Entwicklungsgedanke von M. Reischle und aus dem Gebiet der fremdländischen Unterrichtsorganisationen Bulgarisches Schulwesen von Nikoltschoff und Dänisches von C. Wilkens. Das erstere, welches gegenwärtig auch ein gewisses politisches Interesse hat, ist hier zum ersten Mal so ausführlich in deutscher Sprache behandelt worden; das letztere ist auch bei Vanmeister eingehend besprochen, von

Digitized by Google

Prof. Heiberg, und seine Darstellung wird man gut tun mit der vorliegenden zu vergleichen, um von einigen Reformen im höheren Unterrichtswesen Dänemarks nicht die günstige Meinung aufzunehmen, die man aus der Schilderung von Willens empfangen könnte. U.

Deutsche Schulwelt des XIX. Jahrhunderts in Wort und Bild. Herausgegeben von **Otto Wilhelm Beyer** in Leipzig. Mit 467 Bildnissen. Leipzig und Wien 1903. Verlag von A. Pichlers W. u. S. 392 S.

Es hat mir lange kein Buch solchen Spaß gemacht, wie dieses, und anderen ist es sicher auch so gegangen, und anderen wird es so gehen. Die vielen alten Bekannten, die einen da angucken, Reichsdeutsche, Oesterreicher, Schweizer: es ist, als ob man am Vorabend einer Schulmännerversammlung in den Begrüßungssaal träte. „Sie auch da?" Aber einige haben sich doch etwas verändert. Und dann die Menge von Leuten, mit denen man öfter literarisch verkehrt hat, in sym- oder antipathischer Weise. Da ist es doch ganz interessant zu sehen, wie Dieser und Jener ausschaut. Man macht etwa auch komparative und statistische Porträtstudien. Wie viele sehen mild, wie viele wild aus (Gott sei Dank, nicht mehrere so, wie Justus Karl Lion, der Leipziger Turninspektor), wie viele grämlich, wie viele lustig? Ferner die Zahl der Brillenträger (entschieden die Minorität), die der offenen und verdeckten Kahlköpfe u. s. w. Indessen ist nicht bloß Spaß dabei; es ist auch sehr praktisch, die nötigsten Biographica der Fachgenossen so alphabetisch geordnet bei einander zu haben: ich wüßte nicht, wo man's bequemer hätte. Was zu wünschen übrig bleibt, ist nur die Ausfüllung nicht weniger Lücken. Auch Lebende und Wohlbekannte findet man nicht. Daß Karl Krnse nicht dabei ist, geht einfach nicht. Von den Unterrichtsministern habe ich Altenstein, Stndt, Landmann, Seydewitz, Weißäcker, Nokk gesehen und Graf Thun, Hasner, Stremayr, Hartel; aber Goßler und Mühler dürfen doch sicher, um von Anderen zu schweigen, nicht fehlen und unter den Ministerialräten nicht der jetzt zweifellos einflußreichste, Althoff. Nun, das wird ja wohl Alles oder zum größten Teil die zweite Auflage, die kommen muß, bringen, auch dies und jenes mangelnde Bild zum Wort, z. B. das von Johannes Schulze (bei dem, nebenbei gesagt, auch das Wort Mängel hat). Endlich möchten wir zu einer Revision des Registers am Schluß raten, das die berücksichtigten Männer nach Rubriken gesondert aufzählt. Die Ausstattung ist ganz vorzüglich, insbesondere gilt das von fast allen Bildnissen. Hübsches Weihnachtsgeschenk. U.

Idealismus von Prof. Dr. Chr. Muff, Rektor der K. Landesschule Pforta. Dritte, wesentlich vermehrte Auflage. Halle a. S. bei Rich. Mühlmann 1902. 324 S., Preis 5 Mk., geb. 6 Mk.

Ein Buch über Idealismus, das in unserer naturalistischen, materialistischen Zeit binnen 13 Jahren 3 Auflagen erlebt hat, ist dadurch schon genug empfohlen und nicht weniger durch den Namen seines Verfassers. Doch wollen wir für die, welche es noch nicht kennen, kurz den Inhalt bezeichnen. Voraus geht eine Erörterung über den Begriff des Idealismus, wobei zugleich die verwandten Worte Idee, ideal, Ideal u. s. w. besprochen werden, eine Auseinandersetzung, die auch durch die starke Varietät im Gebrauch dieser Worte interessant ist. Wir gedenken dabei einer Antwort, die uns einst ein Primaner auf die Frage gab, was er unter dem Worte Ideal verstehe: „Ein weibliches Wesen." Was wir in diesem Kapitel vermissen, ist die Betonung des Unterschiedes zwischen dem Idealismus als Willensrichtung und dem, was sonst, in der Metaphysik, in der Erkenntnistheorie, diesen Namen trägt. Muff nennt Idealismus diejenige Denkweise, welche an Ideale als an die höchsten Lebensmächte glaubt und sich in ihren Dienst stellt, oder, wie es an einer anderen Stelle heißt, diejenige Geistesrichtung, welche der Gewißheit lebt, daß es über dem Irdischen und Vergänglichen göttliche Ideen und Mächte gibt, welche das Leben überhaupt erst lebenswert machen, und die darum mit aller Kraft dahin strebt, daß diese idealen Mächte das diesseitige Leben veredeln und die Vergänglichkeit mit Ewigkeitsgehalt erfüllen; und er verfolgt nun, wie eine solche Denkweise sich auf den Gebieten der Religion, der Wissenschaft, der Kunst und im Leben betätigen kann und soll. Was diese Ausführungen so anziehend macht und ihnen so viel Verbreitung verschafft hat, ist nicht nur ihr warmer Ton, sondern der Umstand, daß sie größtenteils nicht abstrakter und theoretischer, sondern konkreter und praktischer Art sind. Das macht sie auch vielfach wertvoll für die praktische Pädagogik. Es ist, wenn ich mich recht erinnere, dem Verfasser vorgeworfen worden, daß er zu häufig die Aussprüche Anderer zitiere und zu viel polemisiere. Doch die Polemik ist in solchem Umfang erst in die späteren Auflagen hineingekommen und durch Einwendungen veranlaßt; und sie wie die Zitate wirken u. E. eher belebend als ermüdend. In einer weiteren Auflage, auf die wir hoffen, wird jedenfalls der Idealismus in der Musik eingehender behandelt werden müssen. U.

Digitized by Google

Neueste lateinische Grammatik. Aus Znmpts' Hinterlassenschaft. Jena bei Friedrich Mauke. 1851. 148 S.

Jetzt, wo fast jeden Monat eine neue lateinische Grammatik in Deutschland erscheint, ist es, meinen wir, angemessen, die Aufmerksamkeit auf obige „neueste" Leistung zu lenken. Allerdings war sie das vor einem halben Jahrhundert, aber zu einer Zeit, in der Alles danach gestrebt, den gelehrten Unterricht leichter und scherzhafter zu gestalten, darf trotz dem Alter von 50 Jahren ein Buch, das diesen Zweck bereits prinzipiell und in weitestem Umfang verfolgt hat, auf Beachtung aller Fachgenossen rechnen. „Eine komische lateinische Grammatik ist eine ebenso segensreiche Erfindung wie die Vaccine — heißt es treffend in der Vorrede —: sie impft den notwendigen, unerläßlichen Giftstoff ein, aber sie macht ihn weniger gefährlich für das Individuum, indem sie dessen Organismus vor zu heftiger Erschütterung bewahrt." Und wie glücklich ist nicht der Zweck erreicht, schon in den einleitenden sprachwissenschaftlichen Bemerkungen, in denen auch die Abarten des echten Lateins, z. B. das Diebslatein, Studentenlatein, Medizinerlatein, kurz charakterisiert werden, sodann in der Erweiterung der bekannten Memorialpoesie, zu der außerdem hier immer die Melodien angegeben sind: „Mein Herzenssöhnchen, o lernst du Latein, Präge dir emsiglich Ausnahmen ein" u. s. w., nach der Weberschen Weise „Schlaf, Herzenssöhnchen" zu singen; und warum sollten die Verse nicht auch von der Klasse gesungen werden? Ein besonderes Interesse aber erregen diese grammatischen Anweisungen noch durch ihren politischen Hintergrund. Ja, politischen. Man denke, im Jahr 1851 erschienen. Dann wird man die innerliche Erregung des Verf. spüren und verstehen, die sich in Bemerkungen, wie diese, kundgibt: „Man sollte glauben, wer die Generalregel innehätte, brauchte jetzt weiter Nichts, um ein perfekter Lateiner zu sein; das ist aber ein Aberglaube: die Generalregel gleicht einem Gesetz, das irgend ein konstitutioneller Landtag erlassen hat. Es gilt allerdings, aber neben ihm bestehen noch eine Anzahl von Polizeigesetzen, Herkommensgesetzen u. s. w., die der weise Gesetzgeber vergessen hat aufzuheben" (S. 15). „Das mechanische Auswendiglernen bringt weiter nichts hervor, als gelehrte Automaten, was freilich den Autokraten auf Thronen wie auf Kathedern höchst wünschenswert erscheint" (S. 89). „Die Partikeln sind die Großen der Erde im grammatischen Staat, gleich den Drohnen in einem Bienen-Königintum: sie lassen sich nicht flectieren, nicht declinieren, nicht conjugieren, und dennoch regieren sie den Satz oder wenigstens doch dessen Teile und bestimmen manches Verhältnis" (ebenda).

Der Dank aber für diese Mitteilung gebührt dem, der mir sein Exemplar geliehen, meinem verehrten Freunde Weicker in Stettin. U.

Lateinische Stilübungen für Oberklassen an Gymnasien und Realgymnasien, bearbeitet von Dr. Herm. **Ludwig**, Prof. am Gymnasium in Schwäbisch-Hall Stuttgart bei Bonz 1902. 148 S., dazu die Uebersetzung ebenda 98 S.

Diese Büchlein zeigen in klarster Weise, aktenmäßig, welche Anforderungen noch heutzutage in Württemberg an die Fähigkeit des Uebertragens ins Lateinische bei den Konkursexamina für die Aufnahme in eines der niederen ev. Seminare (Klosterschulen) oder in das evangelische Stift zu Tübingen und in die entsprechenden katholischen Anstalten, sowie beim Abiturientenexamen gestellt werden, und eine Anzahl zum Vergleich beigegebener Themen von nichtwürttembergischen Gymnasien beweisen, wie viel milder die Forderungen außerhalb Schwabens sind. Besonders interessant sind die Stücke, in denen Neuestes, Allerneuestes besprochen wird, z. B. der Burenkrieg, Aussprüche Kaiser Wilhelms II., Bismarcks Rücktritt. Wenn wir auch der Ansicht sind, daß man in Württemberg mehrfach zu weit in dieser Richtung gegangen ist, so sind wir doch weit entfernt davon, den Bildungswert der eindringenden Sprachvergleichung leugnen zu wollen, die durch solche Uebertragungen gefordert wird: sie nötigen tatsächlich in ganz hervorragendem Maß zu scharfer Erfassung der mit den deutschen Worten und Fügungen verbundenen Gedanken. Die in einem zweiten Bändchen gegebenen Lösungen der gestellten Aufgaben können sehr wohl als Muster empfohlen werden. U.

Die Glaubwürdigkeit Cäsars in seinem Bericht über den Feldzug gegen die Helvetier 58 vor Chr. von Prof. Dr. Franz **Fröhlich**. Mit 4 Plänen. Aarau 1903 bei Sauerländer. 39 S. in 4°, Preis Mk. 1.60.

Veranlassung zu dieser tüchtigen philologischen und kriegsgeschichtlichen Arbeit des den Cäsar- und Tacitusforschern schon wohlbekannten Professors an dem aargauischen Kantonsgymnasium gab ihm die Wahrnehmung, „daß seit etwa zwei Dezennien in gewissen Kreisen der Schweiz die Ansicht mehr und mehr sich verbreitete, Cäsars Bericht über seinen Feldzug gegen die Helvetier enthalte fast lauter Unwahrheiten, ja, Cäsar sei eigentlich nicht der Sieger von Bibracte, sondern der Besiegte". Es scheine nun nachgerade Zeit, diese Auswüchse zu beschneiden und die Kritik in vernünftige Grenzen zurückzuweisen. Dies

Digitized by Google

tut nun der Verfasser auf Grund erschöpfender Benutzung der Quellen und der neueren Cäsarliteratur, unterstützt zugleich durch wichtige topographische Mitteilungen von Dr. Bircher (der das in dem oben besprochenen Friedensmuseum aufgestellte Relief der Schlacht bei Bibracte nach seiner Besichtigung des Mont Beuvray und des Schlachtfeldes von Montmort herstellen ließ und, wie wir hören, eine Studie über den berühmten Kampf veröffentlichen wird), und er tut es mit so durchschlagender Kritik und in so einleuchtender Darstellung, daß schwerlich ein Unbefangener den Schlußfolgerungen Fröhlichs widersprechen wird, wonach die Auswanderung des helvetischen Volkes und seiner Verbündeten, sowie der Sieg Cäsars bei Bibracte durchaus historisch beglaubigt sind und nur in Nebenmächlichem und Einzelheiten Cäsars Berichterstattung zu wünschen übrig läßt. U.

Columbus und die Geographie der Griechen. Festrede, gehalten am Gedenktage des Stifters der Universität Bonn, 3. August 1902, von Professor Dr. A. **Eiter**. Sonderabdruck aus der Bonner Zeitung 1902 Nr. 187.

Diese vortreffliche Erörterung bewegt sich in derselben Richtung, wie der Vortrag, den der Verf. auf der Straßburger Philologenversammlung gehalten hat: sie zeigt, wie verkehrt die Meinung sei, daß sich zwischen den wissenschaftlichen Leistungen des Altertums und den großen Errungenschaften der modernen Forschungen und Entdeckungen eine tiefe Kluft befinde. Mit den geographischen und astronomischen Kenntnissen der Griechen in einer den wenigsten Philologen zu Gebote stehenden Weise vertraut, legt Eiter in fesselnder Weise dar, wie weit und mit welchen Mitteln und Erwägungen insbesondere Hipparch und Ptolemäus in der Erkenntnis der Wahrheit vorgedrungen sind und wie an ihre Forschungen in der modernen Zeit angeknüpft wurde. Es ist ein wohlberechtigter Wunsch, daß diese Rede Allen zugänglich gemacht werde, vielleicht am besten so, daß sie zusammen mit dem Straßburger Vortrag veröffentlicht würde. Was da zu lernen ist, eignet sich u. E. besonders auch zu Mitteilungen im physikalischen und geographischen Unterricht der Prima eines Gymnasiums. U.

Der Kampf um die Cheopspyramide. Eine Geschichte und Geschichten aus dem Leben eines Ingenieurs von **Max Eyth**. Heidelberg 1902 bei C. Winter. 2 Bde. zu 440 und 441 S.

Dieses Buch schlägt, wenn man nach seinem pädagogischen Wert fragt, in die Unterrichtsfächer Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, geometrisches Zeichnen ein. Der Württemberger M. Eyth, jetzt ein Mann von nahezu siebzig, hat sich einem größeren Publikum schon vor dreißig Jahren durch das mehrbändige „Wanderbuch eines Ingenieurs" bekannt gemacht, in dem sich mit mannigfachen, dem Gebiet der Technik angehörigen Beschreibungen und Erörterungen vortreffliche Schilderungen von fremden Ländern und Leuten verbinden und das zugleich durch unversiegbare Heiterkeit erhellt ist. Ganz ähnlichen Charakter zeigt das vorliegende Buch, und es ist schwer zu entscheiden, ob man durch dasselbe mehr ergötzt oder belehrt wird. Schwierige Wasserleitungsanlagen, die Konstruktion einer Dreschmaschine, die Ergründung eines Pyramidenbaus, verzwickte mathematische Berechnungen sind in kunstvoller Weise mit lebendigster, fein charakterisierender Darstellung von Zuständen und Personen in Aegypten zur Zeit Ismail Paschas, mit höchst amüsanten Naturschilderungen und mit Erzählungen verwebt, an denen man gleicherweise Phantasie und Humor bewundern muß. Ja, wir halten einige Kapitel, wie den Bericht des Wandergesellen über seine mannigfaltigen Mißgeschicke, für Bravourstücke des Humors, denen nicht gar viel aus deutscher und fremdländischer Literatur an die Seite zu setzen ist. Auch die württembergische humanistische Bildungsgrundlage tritt hier und da bei dem Ingenieur heraus, und wenn das erste Kapitel mit „Hydor men ariston" beginnt, so sind wir weit entfernt, das doppelt anzustreichen. Die Abweichung vom Normalen hat hier ausreichende psychologische Begründung: in dem Moment, wo dem Verfasser ein 30 Centimeter dicker Strahl Nilwassers entgegenschießt, ist Hydor Masculinum. U.

Leitfaden der Projektionslehre von Prof. Dr. **E. H. Müller** (Oberlehrer am Kaiser-Friedrich-Gymnasium zu Frankfurt a. M.) und Professor **O. Presler** (Oberlehrer an der städtischen Oberrealschule in Hannover). Ausgabe A für Realgymnasien und Oberrealschulen. 300 S., gr. 8. Preis geb. 4 Mk. Ausgabe B für Gymnasien und Realschulen. 188 S., gr. 8. Preis geb. 2 Mk. Leipzig und Berlin, 1903. B. G. Teubner.

Inhaltsübersicht von Ausgabe B. Teil 1: Schräge Parallel-Projektion. § 1. Das Quadrat in seinen drei Hauptlagen zur Bildebene; der Würfel. § 2. Schrägbilder von ebenen Vielecken und geraden Prismen. § 3. Schrägbilder des Kreises und geraden Zylinders. § 4. Schrägbilder verschiedener Körperformen. § 5. Schrägbilder aus dem System der Stereometrie. § 6. Schrägbilder von Körperschnitten (Zylinderschnitte, Kegelschnitte). § 7. Anwendungen aus der Krystallographie. § 8. Anwendungen aus der mathematischen Erd- und Himmelskunde. — Teil 2: Senkrechte Parallel-Projektion. § 9. Begriff der Normalprojektion; der Punkt und seine Koordinaten. § 10. Normalbilder der Strecke, des ebenen Vielecks und des Kreises. § 11. Normalbilder

Digitized by Google

von Polyedern. § 12. Normalbilder von krummflächigen Körpern (Kartenprojektion). § 13. Die unbegrenzten Geraden u. Ebenen. § 14. Ebene Körperschnitte. § 15. Zentralprojektion im Zusammenhange mit Normalprojektion. — Der zweite Teil bildet die Elemente der darstellenden Geometrie.

Berechtigung eines solchen Buches. Im neuesten preußischen Lehrplan für Gymnasien ist beim stereometrischen Unterrichte der Prima vorgeschrieben: „Anleitung zum perspektivischen Zeichnen räumlicher Gebilde." Man kann dies so verstehen, daß der Lehrer beim stereometrischen Unterricht (Beweisen, Rechenaufgaben, Konstruktionsaufgaben) für die Zeichnungen die schräge Parallelprojektion anwenden und dabei streng auf etwa folgende Punkte halten soll: 1) die nicht sichtbaren Linien punktieren; 2) von den der Bildfläche parallelen Linien die dem Beschauer zugewandten dicker zeichnen als die der Bildfläche näher liegenden, und die mit der Bildfläche einen Winkel bildenden Linien nach der Bildfläche zu dünner werden lassen; 3) Linien, die mit der Bildfläche einen Winkel bilden, kürzer zeichnen als gleich lange, die der Bildfläche parallel sind; 4) das Verhältnis der Länge der der Bildfläche parallelen Linien zur Wirklichkeit, den sogenannten „Maßstab", unter der Zeichnung in Zahlen angeben; 5) parallele Linien parallel zeichnen; 6) im Anfang des Unterrichts (z. B. beim Prisma und bei der Pyramide) von den Schülern nach Modellen an die Wandtafel zeichnen lassen; 7) bei der Zeichnung von Ellipsen darauf achten, daß sie an den Enden der großen Axen nicht spitz sind und, wenn die Ellipsen Kugelkreise darstellen, sie nicht über die Begrenzung der Kugel hinausragen lassen u. s. w. — Man kann jene Bestimmung des Lehrplanes aber auch so auffassen, wie es die Herrn Herausgeber tun, d. h. daß man sich nicht auf diejenigen Zeichnungen beschränkt, zu denen der stereometrische Unterricht ohnehin Veranlassung bietet, sondern selbständige Uebungen vornimmt an der Hand eines besonderen Lehrbuches (neben dem stereometrischen Lehrbuche), welches in der Hand des Schülers ist.

In einem ausführlichen Prospekt erweisen die Herrn Verfasser mir die Ehre, daß sie mich als eine derjenigen Persönlichkeiten bezeichnen, deren Bestrebungen sie fördern. Sie meinen damit meine Betonung der Anwendungen im mathematischen Unterricht. Es finden sich in Ausgabe B (s. ob.) Anwendungen in § 7, 8 und 12, und außerdem in Ausgabe A (s. unt.) in § 10 und im Anschluß an § 20 „Zentrale und hiermit verwandte Kartenprojektionen".

Ausgabe A geht über Ausgabe B hinaus bei der schrägen Parallelprojektion in § 7 „Schrägbilder von Körperdurchdringungen", § 10 „Anwendungen aus anderen Teilen der Naturwissenschaft" und § 11 „Theoretisches über schräge Parallelprojektionen", bei der senkrechten Parallelprojektion in § 18 „Körperdurchdringungen" und § 19 „Schattenkonstruktionen". — Ich beschränke mich in meiner Besprechung auf Ausgabe B nicht nur, weil ich an einem Realgymnasium oder an einer Oberrealschule noch nicht den entsprechenden Unterricht erteilt habe, sondern auch, weil einer der Herausgeber diese Beschränkung in Rücksicht auf vorliegende Zeitschrift wünscht.

Als einzigen Aenderungswunsch für eine zweite Auflage erlaube ich mir die Bitte auszusprechen, daß die in den Atlanten der Schüler vorwiegend angewandten 3 Gradnetzkonstruktionen — Merkatorprojektion, stereographische Projektion und Kegelabwickelung [1]) — von Ausg. A mit in die Ausgabe B übernommen wird. Ich weiß aus langjähriger Erfahrung, daß das auf Gymnasien sehr gut ausführbar ist.

Ich wünsche den Herrn Verfassern den besten Erfolg bei ihren Bestrebungen.

Wandsbeck.

Prof. Dr. Alb. Richter.

1) Ausgabe A S. 287 steht: „Diese reine Kegelkarte wird aber selten benutzt". Zwar für eine ganze Erdhalbkugel, wie in Figur 225 b, eignet sie sich nicht, auch nicht für einen ganzen Erdteil: aber ein Blick in den Atlas zeigt, daß die reinen Kegelkarten für kleinere Teile, z. B. Deutschland und Frankreich, allgemein angewandt werden.

Berichtigungen.

Heft III S. 134 Z. 9 v. u. lies statt Eine Thorheit sich einzubilden: Eine Thorheit auch, sich einzubilden.
Heft III S. 151 Z. 20 v. u. lies: die Zahl der Jahreskurse des Griechischen.
Heft IV S. 184 Z. 17 v. u. lies statt ein reicheres: ein reiferes.
Heft IV S. 185 Z. 17 lies statt Parnaß: Permeß.
Heft IV S. 195 Z. 19 v. u. lies: wie an den Normalgymnasien.

Endlich bitten wir, die teilweise sprunghafte Numerierung unserer Versammlungsberichte S. 199 ff. zu entschuldigen: sie ist daraus entstanden, daß die an anderen Stellen des I. Jahrgangs gebrachten Referate über andere Versammlungen mitgerechnet waren.

Abgeschlossen Ende August 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google